

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Asistent pedagoga v primární škole
Teaching assistant at the primary school

Eliška Englová

Vedoucí práce: PhDr. Jana Poche Kargerová, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

2020

Odevzdáním této diplomové práce na téma Asistent pedagoga v primární škole potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 6. 12. 2020

.....
Eliška Englová

Děkuji paní doktorce PhDr. Janě Poche Kargerové, Ph.D. za vedení mé diplomové práce, cenné rady a pomoc při zpracování této práce. Dále bych ráda poděkovala všem učitelům a asistentům pedagoga, kteří mi poskytli rozhovory. Závěrem bych chtěla poděkovat také mé rodině, která mě při studiu podporovala.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá funkcí asistenta pedagoga v primární škole. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické části se zaměřuji na inkluzivní vzdělávání, které souvisí se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Druhá kapitola teoretické části se věnuje asistentu pedagoga, jeho kvalifikačním a osobnostním předpokladům. Dále se zde zabývám rolí a činnostmi asistentů v primární škole a jejich pracovní náplní. Třetí část je věnována spolupráci mezi učiteli a asistenty. Uvádím, jaké jsou možné přínosy a rizika této spolupráce. Vzhledem k aktuální epidemiologické situaci jsem praktickou část zaměřila na spolupráci asistentů a učitelů během distanční výuky. Využila jsem metodu polostrukturovaných rozhovorů. Z výsledků výzkumů vyplývá, že každá kooperace je vedena jiným způsobem. Většina učitelů si uvědomuje výhody této spolupráce a zapojovala a spolupracovala s asistenty i během distanční výuky, při které asistenti fungovali nejen jako podpora pro žáky s SVP.

KLÍČOVÁ SLOVA

asistent pedagoga, inkluze, inkluzivní vzdělávání, primární škola, spolupráce asistenta pedagoga a učitele

ABSTRACT

The thesis deals with the function of a teacher's assistant in a primary school. The work is divided into theoretical and practical part. In the theoretical part, I focus on inclusive education, which is related to students with special educational needs. The second chapter of the theoretical part deals with the teaching assistants, their qualification, and personal prerequisites. I also deal with the role and activities of assistants in primary school and their job. The third part is devoted to cooperation between teachers and assistants. I present the possible benefits and risks of this cooperation. Due to the current epidemic of coronavirus, I focused the practical part on the cooperation between assistants and teachers during distance learning. I used the method of semi-structured interviews. The results of my research show that each cooperation was handled differently. Most teachers are aware of the benefits of this cooperation and have involved and collaborated with assistants even during distance learning, during which the assistants acted not only as support for kids with SEN.

KEYWORDS

Assistant teacher, inclusive education, primary school, cooperation between teacher and assistant teacher

Obsah

Obsah.....	6
Úvod.....	8
1 Inkluzivní vzdělávání.....	10
1.1 Východiska inkluze.....	11
1.2 Definice pojmů integrace a inkluze.....	13
1.3 Inkluzivní vzdělávání v České republice	16
1.3.1 Primární škola v systému vzdělávání.....	17
1.4 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami.....	18
1.4.1 Podpůrná opatření pro práci pedagoga s žáky se SVP	19
1.4.2 Individuální vzdělávací plán a vyrovnávací plán	20
2 Asistent pedagoga	22
2.1 Vymezení pojmů asistent pedagoga, osobní asistent a školní asistent.....	22
2.2 Předpoklady pro práci asistenta pedagoga	23
2.2.1 Kvalifikační předpoklady.....	23
2.2.2 Osobnostní předpoklady	25
2.3 Role a činnosti asistenta pedagoga v primární škole.....	26
2.3.1 Pracovní podmínky asistentů pedagoga.....	27
2.4 Asistent pedagoga v kontextu inkluzivního vzdělávání	28
3 Spolupráce asistenta pedagoga a učitele na základní škole.....	30
3.1 Předpoklady efektivní spolupráce pedagoga a asistenta pedagoga na základní škole	30
3.2 Přínosy spolupráce pedagoga s asistentem pedagoga	32
3.3 Rizika spolupráce pedagoga s asistentem pedagoga	34
4 Cíle a metodologie výzkumu.....	37
4.1 Popis výzkumného vzorku	39
4.2 Popis situace	41
4.3 Rozhovory a jejich interpretace	43
4.3.1 Seznam hlavních otázek:	43
4.3.2 Učitelka Zdena (59let), asistent Václav (důchodce-bývalý učitel).....	44
4.3.3 Učitelka Jana (34 let), asistentka Jana (25 let)	47
4.3.4 Učitelka Veronika (34 let), asistent pedagoga Filip (29 let)	50
4.3.5 Učitelka Soňa (59 let), asistentka pedagoga Ilona (30 let).....	54

4.3.6	Paní učitelka Tamara (49 let), asistentka pedagoga Jitka (38 let)	56
4.3.7	Paní asistentka Eva (42 let).....	58
4.3.8	Paní učitelka Nad'a (45 let), paní asistentka Simona (48 let).....	60
5	Výsledky praktické části a diskuze	62
	Závěr	64
	Seznam použitých informačních zdrojů	66
	Seznam zkratek.....	70

Úvod

Tato diplomová práce se zabývá postavením a činností asistenta pedagoga v primární škole, s konkrétním zaměřením na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP, v angličtině je používán termín *special educational needs*, SEN).

Toto téma mě velice zajímá především z toho důvodu, že součástí vzdělávacího systému dnešní doby je také zařazování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných základních škol. Těchto žáků stále přibývá, a tak je potřeba jim zajistit nezbytnou pomoc, kterou představují asistenti. Je velice důležité, aby asistenti věděli, jak s těmito žáky mají pracovat, jaké jsou možné nápravy, diagnostiky, a se kterými poradenskými zařízeními mohou spolupracovat, aby jejich pomoc byla co nejefektivnější.

Během své dosavadní praxe jsem zjistila, že ne každý asistent je na svou funkci dostatečně připraven, což si myslím, že je problém. Potíž vidím především v tom, že není jasně vymezeno, jak by měla fungovat spolupráce a společné plánování výuky učitele a asistenta pedagoga. Měla jsem možnost porovnat práci několika asistentů a všimla jsem si viditelných rozdílů. Někteří asistenti si neuvědomovali svoji roli a pro třídu byly spíše přítěží. Viděla jsem ale i takové, jejichž práce dítě posouvala dál a pomáhala tak fungování celé třídy.

Co se týče struktury diplomové práce, teoretická část práce bude rozdělena do tří kapitol. V rámci první kapitoly bude analyzováno inkluzivní vzdělávání: budou popsána východiska inkluze a vymezeny pojmy integrace a inkluze. Dále bude popsána podoba inkluzivního vzdělávání v České republice a postavení primární školy v českém vzdělávacím systému. Následně budou vymezeny pojmy individuální vzdělávací plán a vyrovnávací plán. Nakonec se kapitola zaměří na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Druhá kapitola se zaměří na asistenta pedagoga jako hlavní osobu poskytující pomoc žákům se speciálními vzdělávacími potřebami při vzdělávacím procesu. Nejprve budou rozlišeny pojmy asistent pedagoga, osobní asistent a školní asistent. Následně budou definovány předpoklady pro práci asistenta pedagoga, s rozdělením na kvalifikační předpoklady a osobnostní předpoklady. Prostor bude věnován též problematice vzdělávání asistentů pedagoga, rolím a činnostem, kterým se asistent pedagoga věnuje v primární škole a pracovním podmínkám, v nichž svou práci vykonává. Bude analyzována i jeho pozice

v kontextu inkluzivního vzdělávání. Třetí kapitola teoretické části se zaměří na kooperaci asistenta pedagoga a učitele na základní škole: budou prozkoumány předpoklady efektivní spolupráce pedagoga a asistenta pedagoga na základní škole, přínosy i možná rizika této spolupráce. V praktické části se zaměřím na to, jak je realizovaná spolupráce mezi učiteli a asistenty pedagoga. Vzhledem k aktuální situaci a probíhající distanční výuce se snažím odhalit, jak tato kooperace funguje během dálkového vyučování. Realizovala jsem rozhovory s několika učiteli a jejich asistenty a dotazovala se jich na několik předem připravených otázek, které jsem poté dělila do 4 oblastí.

Teoretická část

1 Inkluzivní vzdělávání

Jedním z klíčových pojmů současné pedagogiky je tzv. inkluzivní vzdělávání, které je uplatňováno primárně při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Je kladen důraz na jeho rozvoj jak v českých právních předpisech (viz například školský zákon), tak v dalších oficiálních dokumentech, například v národních akčních plánech inkluzivního vzdělávání. V současné době je aktuální Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019–2020. Akční plán definuje východiska na aktuální období, vyhodnocuje předchozí akční plán 2016–2018, a formuluje navazující proinkluzivní opatření (*Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019-2020*, 2019, s. 1). Základem pro současný fenomén inkluzivního vzdělávání je adaptace vzdělávacího prostředí žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento přístup používají především alternativní školy, které inkluzivní vzdělávání považují za jeden z hlavních faktorů efektivního výukového procesu. Nicméně v nedávné době se inkluzivní vzdělávání začalo uplatňovat i v klasickém vzdělávání, kdy byla pro klasické školy stanovena povinnost přijmout žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do výuky a snažit se mu vzdělávací proces v pokud možno maximální míře usnadnit a poskytnout mu podporu v jeho vzdělávání. Takové výukové prostředí umožňuje vyučovat třídu s různorodým složením, co se týče schopností jednotlivých žáků, jejich jazyka, etnického původu, sociálního či kulturního zázemí apod. Inkluzivní vzdělávání je založeno na rovném přístupu ke vzdělání pro všechny bez rozdílu, zajištění přístupu a dostupnosti vzdělání z hlediska fyzického i ekonomického, i zohledňování znalostí a potřeb žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Podle Akčního plánu inkluzivního vzdělávání existuje pět strategických cest, které vedou k úspěšnému zavedení inkluzivního vzdělávání:

- první způsob označovaný jako „čím dříve, tím lépe“ je založen na včasné a účinné podpoře všestranného rozvoje žáka v několika rovinách: ze strany jeho rodiny, pedagogů a dalších odborníků (například asistentů pedagoga).

- Druhý způsob vnímá inkluzi jako přínosnou pro všechny zúčastněné. Tento způsob zdůrazňuje význam rozvoje potenciálu každého žáka, pro který je ovšem potřeba pomoc odborníků a inkluzi podporující atmosféra ve třídách či základních školách.
- Třetí cestou jsou vysoce kvalifikovaní pedagogičtí pracovníci jako zásadní předpoklad pro úspěšný rozvoj žáků; tito odborníci zajišťují a garantují kvalitní výuku.
- Čtvrtou strategickou cestou jsou podpůrné systémy a mechanismy financování, tzn. poskytování systémové podpory kvality poradenského systému a s financováním podpůrných opatření.
- Poslední pátá strategická cesta je založena na spolehlivých datech, jejichž pravidelné a cílené vyhodnocení je nutnou podmínkou pro hodnocení a rozvoj systémů inkluzivního vzdělávání (*Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018*, nedatováno).

1.1 Východiska inkluze

V současné době je stále větší pozornost věnována žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, a díky tomu roste význam speciální pedagogiky. Vznikla potřeba žáky se speciálními vzdělávacími potřebami integrovat do běžných tříd. Stěžejní byl v tomto směru vznik tzv. reformní pedagogiky, která sdílí některé společné rysy se současnou inkluzivní pedagogikou. Lze identifikovat několik teoretických východisek tvořících „platformu, od které se odrážíme směrem k požadavku, který logické vyústění spatřuje v inkluzivním systému vzdělávání. Inkluzi vnímáme nikoliv jako možnou alternativu, ale jako koncept, na kterém by měla být postavena společnost, která chce být efektivní v 21. století.“ (Kratochvílová, Tannenbergerová, Kusá & Havel, 2015, s. 3):

1. Východisko společenskovední: aby mohla společnost fungovat, byla stanovena tzv. normativní kritéria spravedlnosti, která stanoví, co je spravedlivé a co nespravedlivé. Obdobně ve vzdělávání je snaha vytvořit spravedlivý systém založený na základních principech svobody a demokracie. Školu jako zásadní instituci poskytující vzdělávání absolvují všichni členové společnosti. Vzdělání je v rozvinutých

společnostech považováno za legitimní ospravedlnění sociální nerovnosti mezi členy společnosti (osoby, které dosáhly vyššího vzdělání, mají vyšší příjmy, nižší nezaměstnanost apod.). Má dopad i na socializaci žáků: jestliže žáci vnímají školu jako spravedlivou instituci, ovlivní je to v jejich celkovém vnímání společenské spravedlnosti. Škola tedy představuje přirozené centrum pro výchovu žáků ke spravedlnosti. Vzdělání by mělo být dostupné spravedlivě všem členům společnosti. Veškeré aspekty kvality vzdělávacího procesu budou naplněny pouze v případě, když se kvalita vzdělání zlepší pro všechny bez rozdílu. Zvláštní důraz bude kladen na čtenářskou gramotnost a matematické schopnosti a dovednosti stěžejní pro zvládání života. Jedním ze stěžejních problémů je vzdělávání zdravotně postižených dětí, dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, jejichž počet v běžných školách neustále narůstá.

2. Východisko historicko-pedagogické: z historického pohledu je zásadní myšlenka Jana Amose Komenského, který vyžadoval vzdělávat všechny ve všem a všestranně. Tato idea postupně vedla k demokratizaci výchovy a vzdělávání v oblasti školství. Právě díky Komenskému došlo k obratu ke spravedlnosti v poskytování vzdělání a byly formulovány dodnes platné principy vzdělávání. *„Proces demokratizace výchovy a vzdělávání v oblasti školství se historicko-chronologicky týká všech skupin dětí, postupně tak zohledňuje jak pohlaví, sociální postavení, rasu, tak mentální úroveň apod.“* (Kratochvílová, Tannenbergerová, Kusá & Havel, 2015, s. 8). V této souvislosti byl přelomovým okamžikem vznik tzv. reformní pedagogiky, která byla založena na následujících zásadách:

- pedocentrismus (koncepte výchovy, která staví do středu zájmu potřeby a blaho dítěte i individuální přístup k dítěti)
- kritika tradiční školy
- svobodná výchova dítěte
- respekt k dítěti
- zásada individualizace vzhledem k jednotlivci
- zásada kooperace
- uplatňování individualizované i skupinové výuky
- zásada koncentrace ve vyučování (časově delší celky pro vyučované téma)

- zásada globalizace ve vyučování (spojování předmětů v bloky)
 - činnostní učení
 - projektová metoda
 - důraz na sebekázeň dětí, samosprávu žáků, školních parlamentů
 - kooperace školy s rodiči a s širší komunitou
 - důraz na získávání zkušeností a řešení problémových situací
 - princip nezasahování do přirozeného vývoje dítěte
 - podpora přirozeného vývoje dítěte a respekt k němu (Kratochvílová, Tannenbergerová, Kusá & Havel, 2015, s. 9).
3. Východisko právní: každý člověk disponuje právem na vzdělání, které je zakotveno jak v národních, tak mezinárodních právních předpisech (viz například Evropská úmluva o lidských právech a základních svobodách, článek 26 Všeobecné deklarace lidských práv nebo článek 14 Listiny základních práv Evropské unie). Stěžejním dokumentem je v tomto ohledu Úmluva o právech dítěte, kde je právo na vzdělání uvedeno jako jedno ze stěžejních práv a zaručuje ho i pro děti postižené, kterým je nutné poskytnout řádné vzdělání s vynaložením veškerého úsilí. Vždy se přitom hledí na nejlepší zájem dítěte.
4. Východisko ekonomické: existují též ekonomické důvody pro zvyšování otevřenosti a prostupnosti vzdělávacího systému. Investice do lidského kapitálu jsou v současné době stále významnějším předpokladem pro hospodářský růst a rozvoj (Kratochvílová, Tannenbergerová, Kusá & Havel, 2015, s. 11).

Zohledňování těchto východisek je klíčové pro správné pochopení a fungování inkluze ve společnosti. Domnívám se, že z pohledu učitele je nejdůležitější si uvědomovat východisko společenskovední, které nám přímo poukazuje, jak se inkluzivní vzdělávání dotýká školství.

1.2 Definice pojmů integrace a inkluze

Přestože termíny integrace a inkluze souvisí s problematikou efektivního vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, jde stále o dva rozdílné pojmy. Konkrétnější

pojem integrace označuje proces zapojování žáka do třídního kolektivu. Naopak obecnější pojem inkluze označuje přístup ke vzdělání, který začleňuje pokud možno všechny žáky, včetně těch se speciálními vzdělávacími potřebami. Přesné vymezení obou pojmů dosud není k dispozici, někteří odborníci je považují za totožné, podle jiných je inkluze vyšším stupněm integrace a její lepší variantou. Podle dalšího pojetí označuje inkluze naprosto odlišný přístup, který je založen na snaze zařadit všechny děti bez rozdílu do běžných škol. Toto pojetí je založeno na přesvědčení, že právo absolvovat běžné základní vzdělání, a tedy navštěvovat běžnou základní školu, je dané a automatické. *„Podle zastánců třetí ze zmíněných variant není inkluzivní vzdělávání něco, co si musí dítě zasloužit splněním zadaných požadavků, ale automatické právo. Dítě má právo navštěvovat běžnou základní školu, a to nejlépe od první třídy v místě bydliště. Pouze když se mu v běžné škole nepodaří zajistit dostatečnou podporu, je umístěno do speciálního zařízení. U integrace se jedná o jev opačný. Dítě navštěvuje školu speciální, teprve pokud se odborníkům a rodičům zdá, že by mohlo zvládnout i běžnou školu, bývá přesunuto.“* (Co je inkluze ve škole?, nedatováno).

Z pohledu této diplomové práce je zajímavá definice Anderlikové, která vychází ze svých vlastních zkušeností a inkluzi popisuje jako stav, kdy společnost vidí člověka jako osobnost, která potřebuje v určitých situacích pomoc. Každý jedinec je uznáván za svoji individualitu a podporován ve svém vývoji individuálním způsobem i vhodně použitou skupinovou prací. Inkluze se snaží najít různé možnosti, jak zapojit všechny do práce, při níž jedni pomáhají druhým a učí se tak prostřednictvím aktivního přihlížení, pozorování nebo zapojováním se v různých oblastech. Inkluze by měla uznávat rozdíly mezi osobnostmi všech zúčastněných a očekává tak od společnosti, že si je této skutečnosti vědoma a počítá s ní. Skupinu vnímá jako nedělitelnou a heterogenní. (Anderliková, 2014, s.45)

Bohumíra Lazarová definuje inkluzi jako jev, který je velmi sledovaný ve školách a je tak vnímán jako schopnost a ochota školy úspěšně integrovat žáky s různým handicapem. Tvrdí, že rozdíl mezi inkluzí a integrací zůstává pouze v psaných dokumentech, ale ve vlastní praxi tyto pojmy splývají a nerozlišují se. Dává to za vinu legislativním dokumentům, které nepřímou nepodporují rozlišování těchto dvou pojmů. (Bartoňová a spol., 2015,2016, S. 17)

Tannenbergerová (2016) popisuje inkluzi jako proces, který je nekončící a snaží se o uplatnění stěžejní myšlenky inkluze, což je efektivně vzdělávat všechny žáky v hlavním

pedagogickém proudu. Inkluze umožňuje všem dětem navštěvovat základní školy a učitelé jim musí poskytnout individuální přístup jako k mimořádné osobnosti. Tento přístup se neprojevuje pouze ve výuce, ale také ve filozofii a organizaci celé školy. Dbá na to, aby se každý žák mohl rozvíjet, naučil se komunikovat a spolupracovat s ostatními vzhledem ke svým schopnostem, talentům i handicapu. Odlišnost žáků nepopisuje jako problém nebo přítěž pro ostatní, ale jako možnost rozvíjení respektu k sobě i ostatním. Žáky žádným způsobem nerozlišujeme, ale chápeme je jako jedince, kteří vykazují potřebu zohledňovat svá osobní specifika.

Ve slovníku speciálněpedagogické terminologie (Kroupová, 2016, s.99) je inkluze vysvětlena jako proces, který se zabývá a reaguje na různé potřeby všech jedinců pomocí zvýšení jejich míry účasti na učení, v kultuře a společnosti. Snaží se o snížení jejich vyloučení v oblasti vzdělávání. Říká, že edukace všech dětí bez rozdílu je povinností a zodpovědností celého systému a je tak nutné měnit a upravovat obsah, přístupy, struktury a strategie vycházející z této vize.

Definice, kterou uvádí Anderliková se podobá tvrzení od Tannenbergerové. Obě chápou inkluzi jako proces, ve kterém mají žáci právo na individuální přístup vzdělávání. Shodují se také v tom, že společnost chápe odlišnosti jedinců, ale nevyklučuje je ze společnosti. Definice, která je uvedena v publikaci Bartoňové se odlišuje tím, že nerozlišuje rozdíl mezi inkluzí a integrací.

Souhlasím s názory Anderlikové a Tannenbergerové, jelikož si myslím, že je důležité, aby každý žák měl možnost se dále rozvíjet vzhledem ke svým individuálním potřebám. Uvědomuji si, že každý žák má rozdílné potřeby, které i s jejich individuálními potřebami můžeme uspokojit pomocí speciálních prostředků a metod. Individualizace je pro učitele velice náročná, ale je opravdu nutné se jí věnovat, abychom byli schopni myšlenku inkluze podpořit.

Tabulka 1 Základní možné přístupy ke vzdělávání žáků (Zdroj: Co je inkluze ve škole?, nedatováno)

Přístup ke vzdělávání	Charakteristika přístupu
Inkluze	Žáci s podpůrnými opatřeními se v případě, že je to možné, vzdělávají v běžné třídě základní školy společně se všemi ostatními žáky.
Exkluze	Žáci s jakýmkoliv postižením, kteří nesplňují (ovšem v některých případech i splňují) kritéria stanovená vyšším orgánem, jsou kompletně vyloučeni z běžného vzdělávání.
Segregace	Žáci se rozdělí podle předem stanovených kritérií na určité podskupiny.
Integrace	I nadále vedle sebe existují různé podskupiny, ale žáci s postižením mohou, je-li jim poskytnuta odpovídající pomoc, navštěvovat běžnou základní školu.

1.3 Inkluzivní vzdělávání v České republice

Inkluzivní vzdělávání je založeno na rovnosti všech žáků i pracovníků školy (tedy mimo jiné pedagogů a pedagogických asistentů). Všichni bez rozdílu se zapojují do vzdělávacího procesu i do běžného školního dění. V tomto pojetí se žáci nepřizpůsobují škole, ale naopak škola – její prostředí i fungování – se přizpůsobuje tak, aby zohlednila rozmanité potřeby a nároky jejích žáků. Jsou eliminovány překážky ve vzdělávání, přičemž vzájemné rozdíly mezi žáky jsou vnímány jako příležitost a inspirace, ne jako problém, na který je potřeba nalézt řešení. Tím je zároveň budována vzájemná tolerance všech účastníků vzdělávacího

procesu, a jsou budovány kvalitní vztahy mezi školou a okolní komunitou. Inkluze v oblasti vzdělávání je součástí širší inkluze probíhající na úrovni celé společnosti.

1.3.1 Primární škola v systému vzdělávání

Primární vzdělávání a nižší sekundární vzdělávání tvoří tzv. základní vzdělávání. Primární vzdělávání v České republice navazuje na předchozí vzdělávací stupeň, kterým je předškolní vzdělávání. Jde o stěžejní vzdělávací stupeň, který žáky uvádí do českého vzdělávacího systému a poskytuje jim základ pro jejich další vzdělávací proces. Vzhledem k tomu, že i pro běžné žáky jde o zcela novou a často náročnou zkušenost a zatěžkávací zkoušku, je třeba žákům se speciálními vzdělávacími potřebami věnovat zvýšenou pozornost, aby vstup do nové životní etapy zvládli. *„Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mohou být integrováni v běžných třídách. Vyžaduje-li to povaha zdravotního postižení, zřizují se pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením školy, popřípadě v rámci školy jednotlivé třídy s upravenými vzdělávacími programy. Žáci s těžkým mentálním postižením, žáci s více vadami a žáci s autismem mají právo se vzdělávat v základní škole speciální, nejsou-li vzděláváni jinak. Ukončením vzdělávacího programu této školy získávají základy vzdělání.“* (Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě: Česká republika, 2009, s. 18).

Základní škola umožňuje žákům získat základní vzdělání (podle mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání, International Standard Classification of Education, jde o stupně ISCED 1 a 2). Celková délka trvání základního vzdělávání je devítiletá, což je zároveň délka tzv. povinné školní docházky. Rozlišují se dva základní stupně základní školy, primární (první stupeň trvající pět let) a sekundární (druhý stupeň trvající čtyři roky). To znamená, že první stupeň základní školy žáci navštěvují obvykle ve věku od šesti do jedenácti let, druhý stupeň končí kolem patnácti let věku. Absolvováním základní školy žák získá základní vzdělání (ISCED 244) (Organizace a struktura vzdělávacího systému, 2019).

Primární škola je velmi důležitým mezníkem v životě jedince, který byl integrován do vzdělávacího systému i co se týče jeho socializace.

1.4 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Co se týče definice Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, dítě, žák, či student se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) je „žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními, potřebuje poskytnutí podpůrných opatření vyplývajících z jeho individuálních potřeb na základě jeho zdravotního stavu, odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek.“ (Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nedatováno). Na základě platného znění zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), disponují žáci některými právy, zejména právem na vzdělávání, které svým obsahem, formou a metodami odpovídá jejich potřebám a možnostem, právem na vytvoření takových podmínek, které jim takové vzdělávání umožní a usnadní. Žák má dále právo na pomoc školského zařízení poskytnutou formou poradenství prostřednictvím školského poradenského zařízení. Škola je povinna žákovi vytvořit vhodné podmínky při přijímacím procesu i při ukončování vzdělávacího procesu, které odpovídají jeho potřebám, zohlednit povahu jeho postižení či znevýhodnění konkrétního žáka při jeho hodnocení. Žák může při svém vzdělávání zdarma používat speciální učební materiály ve formě učebnic a speciálních didaktických a kompenzačních učebních pomůcek poskytovaných školou. Dále je zohledněn konkrétní typ postižení žáka: **žáci neslyšící a hluchoslepí** mají právo na bezplatné vzdělávání s pomocí nebo prostřednictvím komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob; **žáci neschopní číst** běžné písmo zrakem disponují právem na vzdělávání s použitím Braillova hmatového písma; **žáci, kteří se nemohou dorozumívat mluvenou řečí**, mají právo na bezplatné vzdělávání s pomocí nebo prostřednictvím náhradních způsobů dorozumívání, a **žáci se zdravotním postižením** se mohou vzdělávat podle upravených vzdělávacích programů ve školách či třídách (Michalík, Felcmanová a Baslerová, 2015, s. 29).

Poradenské služby jsou na základních školách poskytovány výchovnými poradci a školními metodiky prevence z řad pedagogů, případně školními psychology či speciálními pedagogy. Kromě jiných úkolů je úkolem těchto služeb podpora žáků se SVP. Školské zařízení může kooperovat se školními poradenskými zařízeními (Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě: Česká republika, 2009, s. 22–23)

1.4.1 Podpůrná opatření pro práci pedagoga s žáky se SVP

Účelem podpůrných opatření je zajistit stejné podmínky ke vzdělávání pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, který má horší podmínky ke studiu například z důvodu horších životních podmínek, odlišného kulturního či sociálního prostředí, zdravotního postižení apod. Zákonem definovaná podpůrná opatření jsou poskytována v několika podobách, může jít například o poradenskou pomoc školského zařízení, úpravu podmínek vzdělávacího procesu, poskytnutí kompenzačních pomůcek či speciálních učebnic, aplikaci individuálního vzdělávacího či vyrovnávacího plánu, případně využití asistenta pedagoga. Je rozlišeno pět stupňů podpůrných opatření v závislosti na jejich finanční, pedagogické či organizační náročnosti. Jednotlivé typy opatření přitom lze vzájemně kombinovat. Pouze první stupeň podpůrných opatření navrhuje a poskytuje školské zařízení, všechna ostatní podpůrná opatření navrhuje a realizuje školské poradenské zařízení, které vydává školskému zařízení tzv. Doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Podle charakteru těchto potřeb jde buď o pedagogicko-psychologickou poradnu (PPP), která poskytuje poradenské služby žákům z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami, případně speciálně-pedagogické centrum (SPC), poskytující poradenské služby žákům s mentálním, tělesným, zrakovým či sluchovým postižením, s vadami řeči nebo s poruchami autistického spektra (Podpůrná opatření, nedatováno).

Podle školského zákona jsou podpůrná opatření poskytována v několika formách:

- jako poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení
- jako úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky
- jako úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání
- jako úprava očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy.

Jedním z podpůrných opatření je též poskytnutí kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních

systémů. Zákon uvádí jako jedno z podpůrných opatření vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, využití asistenta pedagoga, využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočníka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, případně poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)).

1.4.2 Individuální vzdělávací plán a vyrovnávací plán

Cílem inkluzivního vzdělávání je tedy rozmanitá třída, v níž učitelé a asistenti pedagogů vyučují tak, že se od integrace jednotlivých žáků vyučování posune ke společnému inkluzivnímu vzdělávání. Jako nástroj pro dosažení tohoto cíle byl vytvořen nový systém podpůrných opatření, který funguje od září roku 2016. Jeho účelem je poskytnout podporu každému žákovi v době, kdy pomoc potřebuje. Jedním z těchto podpůrných opatření je Individuální vzdělávací plán.

Individuální vzdělávací plán (IVP) je podle vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami definován jako závazný dokument pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb konkrétního žáka. IVP vychází ze školního vzdělávacího programu a vypracovává ho školské zařízení na základě doporučení školského poradenského zařízení a žádosti samotného žáka (pokud ten je zletilý) nebo jeho zákonného zástupce, vyžaduje-li to charakter jeho speciálních vzdělávacích potřeb. Upravuje obsah vzdělávacího procesu tohoto žáka, časové a obsahové rozvržení vzdělávání, úpravy metod a forem výuky a hodnocení žáka nebo úpravu výstupů z jeho vzdělávání (*Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*).

Vyrovnávací plán je též jedním z podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a prostředkem k naplňování cílů inkluzivního vzdělávání. Na rozdíl od individuálního vzdělávacího plánu tento plán neznamená pro školu navýšení finančního normativu na žáka. Oba mají nicméně stejný cíl v podobě přizpůsobení vzdělávacího procesu žákům se SVP a jejich pedagogům. Vyrovnávací plán vychází ze zásad stanovených pro

aplikaci individuálního vzdělávacího plánu. Vyrovnávací plán má tu výhodu, že poskytuje žákovi se SVP prostor pro studium dle jeho stavu a možností, tempa a aktuálních schopností, umožňuje mu aktivně se účastnit plánování a být zodpovědný za své studijní výsledky. Naproti tomu učitel má díky vyrovnávacímu plánu prostor pro vzdělávání žáka podle jeho aktuálního stavu a úrovně, beze strachu, že by v případě tohoto žáka nesplnil stanovené školní osnovy. Rodiče mají díky vyrovnávacímu plánu možnost zapojit se do vzdělávacího procesu a částečně za něj převzít zodpovědnost (*Vyrovnávací plán*, nedatováno).

Oba typy plánů jsou formami individualizace ve vzdělávání; jejich realizaci nicméně komplikuje větší počet žáků navštěvujících třídy běžných základních škol (který běžně dosahuje až tří desítek žáků). Přínos asistenta pedagoga je zde značný, podobně jako neformální přístup k formulaci a realizaci plánů, kdy je nutná vzájemná komunikace školského zařízení, poradenských zařízení, rodiny žáka a v některých případech lékaře žáka. Pro formulaci plánů nebyla stanovena žádná formální kritéria, nicméně pro zajištění jejich funkčnosti a efektivity je nutné splnit některé obsahové požadavky, v průběhu vzdělávacího procesu plány upravovat a přizpůsobovat aktuálnímu stavu, a to především u žáků na prvním stupni základních škol (Horáčková, 2015, s. 46).

Individuální vzdělávací plán i vyrovnávací plán jsou určitou příručkou pro učitele, ze kterých čerpá informace, jak se žáky pracovat a ulehčit mu tak vzdělávání v primární škole. Jelikož nejsou jedinou možností podpůrných opatření v inkluzi, budu se v další kapitole věnovat, dle mého názoru jednomu z nejdůležitějších podpůrných opatření, asistentu pedagoga.

2 Asistent pedagoga

Jedním z podpůrných opatření, které může žák se SVP získat od příznaného třetího stupně podpůrných opatření, je poskytnutí asistenta pedagoga jako formy personální podpory. V některých případech (jestliže to charakter speciálních vzdělávacích potřeb žáků umožňuje) může být asistentovi přidělen i větší počet žáků. Asistent pedagoga je jednou z osob vykonávajících přímou pedagogickou činnost. Existují rozdíly mezi individuálním a sdíleným asistentem pedagoga. Druhý jmenovaný se věnuje několika (nejvýše však čtyřem) žákům se SVP současně, případně poskytuje podporu oddělení či studijní skupině, a to s úvazkem v rozsahu od 0,25 do celého úvazku. Individuální asistent pedagoga se věnuje jedinému žákovi na plný úvazek.

2.1 Vymezení pojmů asistent pedagoga, osobní asistent a školní asistent

Je důležité nezaměňovat pojmy **asistent pedagoga**, **osobní asistent** a **školní asistent**. Především funkce, role a pozice asistenta pedagoga a osobního asistenta jsou v řadě případů zaměňovány.

Asistent pedagoga je jedním z pedagogických pracovníků vykonávající přímou pedagogickou činnost. Jeho pozice je upravena zákonem o pedagogických pracovnících a právními předpisy Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Asistent pedagoga poskytuje své služby žákovi se SVP výhradně v rámci školy, je zprostředkovatelem výchovné a vzdělávací činnosti a poskytuje pomoc žákům se SVP se sebeobsluhou v rámci vyučování. Úzce přitom kooperuje s třídním pedagogem. K jeho funkcím patří též pomáhat žákům přizpůsobit se prostředí třídy i školy, pomáhat jim komunikovat se spolužáky a sám komunikovat s rodinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. O zřízení jeho pozice žádá ředitel školského zařízení krajský úřad na doporučení pedagogicko-psychologické poradny či speciálně pedagogického centra. Současně se žádostí žádá i o finanční prostředky na jeho zaplacení (*Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*).

Naproti tomu pozice **osobního asistenta** je dána na základě právních předpisů Ministerstva práce a sociálních věcí. Z toho vyplývá, že není pedagogickým pracovníkem, nýbrž sociálním pracovníkem (respektive pracovníkem v sociálních službách). Jeho hlavním

úkolem je pomáhat dítěti se speciálními potřebami mimo školu, to znamená například dítě doprovází na cestě do školy a ze školy, doprovází ho na mimoškolní kroužky či k lékaři apod. Ředitel školského zařízení může uzavřít smlouvu s nestátní neziskovou organizací o poskytnutí osobního asistenta jako formy sociální služby. Osobní asistent není zaměstnancem školy, nýbrž právě neziskové organizace jako poskytovatele sociálních služeb. Je tedy vidět, že obě profese se značně liší. Na druhou stranu školní asistent sdílí některé společné rysy s pedagogickým asistentem. Nemusí pracovat jen s přiděleným žákem a má též více funkcí, jejichž plnění se neomezuje jen na školské zařízení během vyučování, pomoc poskytuje například i v rodinách žáků se SVP (především těch se sociálním znevýhodněním) apod. Jeho pozice však není prozatím právně ošetřena a v praxi je ze všech tří zmíněných pozic využívána nejméně (Němec, 2016, s. 6).

2.2 Předpoklady pro práci asistenta pedagoga

V této kapitole budou rozlišeny kvalifikační a osobnostní předpoklady pro práci asistenta pedagoga. Obecně lze říci, že asistent pedagoga poskytuje podporu vedoucímu učiteli ve třídě tím, že pomáhá žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, což umožňuje učiteli trávit více času soustředěním se na výuku ve třídě.

2.2.1 Kvalifikační předpoklady

Kvalifikační předpoklady závisí na úrovni odbornosti asistentů pedagoga. U vyšší úrovně činnosti je vyžadováno střední vzdělání s maturitní zkouškou a odpovídajícím pedagogickým vzděláním (středoškolským, vyšším odborným či vysokoškolským vzděláním s pedagogickým zaměřením, či absolvováním kvalifikačního kurzu pro pedagogické asistenty). Tato úroveň vzdělání je vyžadována proto, že asistent pedagoga vykonává přímou pedagogickou činnost u žáků se SVP, případně ve třídě s integrovanými žáky. U nižší úrovně činnosti musí asistent pedagoga disponovat alespoň středním vzděláním s výučním listem, případně jen základním vzděláním, jestliže absolvuje kvalifikační kurz pro pedagogické asistenty (*Kvalifikační předpoklady*, 2013).

Asistent pedagoga může získat kvalifikaci několika způsoby. Podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, pedagogický asistent vykonávající svou činnost ve třídě získává odbornou kvalifikaci: absolvováním studia na vysoké škole

(univerzitě) v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd, absolvováním studia na vysoké škole (univerzitě) v akreditovaném studijním programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku, studiem pedagogiky nebo absolvováním vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného vysokou školou nebo zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, absolvováním vyššího odborného vzdělání ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru s pedagogickým zaměřením, případně vzděláním v programu celoživotního vzdělávání s pedagogickým zaměřením uskutečňovaném vysokou školou, studiem pedagogiky nebo studiem pro asistenty pedagoga, středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným absolvováním vzdělávacího programu v oboru s pedagogickým zaměřením nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání s pedagogickým zaměřením uskutečňovaném vysokou školou, studiem pedagogiky nebo studiem pro asistenty pedagoga. Jinak jsou stanoveny podmínky pro pedagogické asistenty, kteří se věnují pomocným výchovným pracím. Ti, mimo výše uvedených způsobů, získávají odbornou kvalifikaci též: středním vzděláním s výučním listem získaným absolvováním vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky nebo v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu asistentů pedagoga, středním vzděláním získaným absolvováním vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky nebo studiem pro asistenty pedagoga, nebo základním vzděláním a studiem pro asistenty pedagoga (*Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*).

U potřebných kvalifikačních předpokladů jsou v této profesi odlišovány dvě úrovně odbornosti, vyšší a nižší úroveň. Co se týče vyšší úrovně činnosti, asistent pedagoga musí absolvovat střední vzdělání ukončené maturitou a odpovídajícím vzděláním v pedagogické oblasti, a to prostřednictvím absolvování střední, vyšší odborné či vysoké pedagogické školy, nebo minimálně absolvováním kvalifikačního kurzu pro pedagogické asistenty. Náročnější požadavky stanovené u vyšší úrovně činnosti jsou dány tím, že asistent pedagoga této úrovně bude vykonávat přímou pedagogickou činnost ve třídě s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo ve třídě s integrovanými žáky. U nižší úrovně odbornosti, kdy bude asistent pedagoga vykonávat pomocné výchovné práce ve škole či školském zařízení, mu stačí disponovat středním vzděláním s výučním listem, případně mít pouze základní vzdělání spolu s absolvováním kvalifikačního kurzu pro pedagogické asistenty. Právě

uvedené rozdělení profese asistenta pedagoga na dvě úrovně (s platností od počátku roku 2018) bylo vnímáno negativně u odborné veřejnosti, která upozorňovala, že jediným reálným důsledkem provedené úpravy bylo snížení platů u části nových pedagogických asistentů (Němec, 2014).

2.2.2 Osobnostní předpoklady

Nezbytným předpokladem pro úspěšné vykonávání funkce asistenta pedagoga je kladný vztah k dětem a schopnost nahlížet na svět jejich očima, schopnost empatie, trpělivost, na druhé straně ale také důslednost a razantnost. Schopnost komunikace je dalším z důležitých předpokladů, ať co se týče komunikace s dětmi, či komunikace s dospělými (pedagogy, rodinnými příslušníky apod.) (*Kvalifikační předpoklady*, 2013). Vzhledem ke své specifičnosti klade profese na osobnost asistenta pedagoga značné nároky, a z toho důvodu se na ní nehodí každý. Je důležité asistenty vybírat nejen z hlediska kvalifikačních, ale též osobnostních předpokladů, tzn. vybírat kvalitní uchazeče. Odborníci upozorňují na riziko tzv. výběru z personální nouze, který by mohl vést k volbě nekvalitních a nevhodných osob pro profesi asistenta pedagoga (například takových, které nemají jiné pracovní příležitosti). Důsledkem tohoto přístupu je značná fluktuace zaměstnanců na této pozici, což má negativní dopady jak na spolupráci asistenta pedagoga a učitele, tak na celkovou atmosféru ve třídním kolektivu. Převážně dopolední pracovní doba je výhodná pro matky s menšími dětmi, pro které je to často jediná motivace, proč na pozici asistenta pedagoga nastoupit (Teplá, 2015, s. 69).

K základním osobnostním předpokladům pro výkon profese asistenta pedagoga patří vnitřní motivace, schopnost zvládat emoce, komunikativnost, ochota spolupracovat a pomáhat druhým, i ochota neustále se vzdělávat a adaptovat se na změny. Konkrétní osobnostní předpoklady se liší od typu postižení či speciálních vzdělávacích potřeb žáka, s nímž bude asistent pedagoga spolupracovat. Pokud půjde o žáka s Downovým syndromem, bude u asistenta pedagoga vyžadována především citlivost, u žáka s poruchami chování přirozená autorita a razantnost vystupování, u žáka na vozíčku je nutná též fyzická síla, u žáka se sociálním znevýhodněním je vyžadován kladný postoj a absence předsudků asistenta pedagoga k tomuto typu žáků. Komunikační schopnosti jsou potřebné pro efektivní komunikaci se žáky, pedagogy i rodiči žáků, je vítána schopnost komunikovat ve formě

srozumitelných, jasných a jednoduchých sdělení, s respektem ke druhé straně. Aby byl asistent schopen vykonávat svou funkci efektivně, musí být schopen vykonávat svou práci pod vedením pedagoga, a dokázat se poučit z předchozích chyb jak svých, tak ostatních, stejně jako (s pokorou) akceptovat rady od zkušenějších kolegů (týká se to především případů, kdy asistent pedagoga nedisponuje předchozí pedagogickou praxí). Naprosto zásadním osobnostním předpokladem je trpělivost, která je při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami stěžejní, vzhledem k jejich potřebě učivo podle potřeby několikrát opakovat a postupovat pomalejším tempem. U žáků pocházejících z etnických menšin je nespornou výhodou, pokud je asistent pedagoga příslušníkem stejné menšiny, neboť může žákovi předávat i znalosti o jeho kultuře a sociálním životě této minority, a pro takového žáka pak představuje autoritu a vzor v podobě úspěšného a kvalifikovaného pracovníka, který může v jeho sociálním okolí chybět (*Kvalifikační předpoklady*, 2013). Dodejme, že asistent musí být fyzicky zdatný a musí disponovat odbornými znalostmi a dovednostmi pro případ, že by s žákem a třídou absolvoval pobyty a výcviky probíhající mimo školu.

2.3 Role a činnosti asistenta pedagoga v primární škole

K základním aktivitám asistenta pedagoga patří individuální či skupinová podpora žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami při vyučování ve třídě. Podpora zahrnuje přípravu učebních materiálů a pomůcek, vedení žáka se SVP a pomoc při plnění zadaných úkolů. Pokud jde o jednoduché činnosti a úkony, může asistent pracovat samostatně, u složitějších a kvalifikovanějších úkolů musí postupovat v souladu s pokyny pedagoga. Druhou částí činnosti asistenta pedagoga je individuální či skupinová podpora žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami při vyučování mimo třídu (například na specializovaných pracovištích, v kabinetu apod). Tento typ výuky je nicméně praktikován jen ve výjimečných případech, například pokud je úroveň svěřeného žáka naprosto odlišná od ostatních žáků a paralelní výuka by byla tímto žákem soustavně a opakovaně narušována. Výuka musí v tomto případě probíhat na základě přesných pokynů pedagoga, který na ní dohlíží a v závěru vyhodnotí její výsledky. Třetí oblastí činnosti asistenta pedagoga je práce se žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb, která se týká především méně kvalifikovaných aktivit (například při opakování probraného učiva). Díky tomu se pedagog může naplno

věnovat práci se žáky se SVP. Asistent pedagoga poskytuje také pomoc při sebeobsluze a doprovází žáka při pohybu během vyučování. To je důležité především u žáků s různými formami zdravotního postižení. *„De iure i fakticky znamená toto rozšíření činností asistenta pedagoga zánik původních, tzv. osobních asistentů u této skupiny dětí při činnostech souvisejících bezprostředně s činností školy.“* (Morávková & Vejrochová, 2015, s. 16).

Důležitou součástí práce pedagogického asistenta je společná příprava s pedagogem na výuku, která zajistí jeho připravenost a informovanost o aktuálním stavu výukového procesu. U žáků se sociálním znevýhodněním může být součástí práce asistenta pedagoga též doučování žáků. V první a druhé třídě je vhodnější individuální doučování, od třetí třídy může probíhat i ve skupinové formě. Podmínkou však je, aby asistent disponoval znalostmi a dovednostmi související s probíraným učivem. Asistent pedagoga zajišťuje a zprostředkovává i komunikaci s rodiči žáků, bývá to časté především u žáků se sociálním znevýhodněním. Další činností jsou konzultace s poradenskými pracovníky jak ve škole (se školním psychologem, speciálním pedagogem či výchovným poradcem), tak v rámci speciálně pedagogického centra či pedagogicko-psychologické poradny (Morávková Vejrochová, 2015, s. 17).

Pro úspěšné působení asistenta pedagoga je důležitá kvalitní spolupráce s třídním učitelem, který zodpoví případné dotazy a předá veškeré důležité informace k práci se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Této spolupráci se budu věnovat v poslední teoretické části mé práce.

2.3.1 Pracovní podmínky asistentů pedagoga

Platí, že konkrétní škola si podle své potřeby volí určité formy podpory, z nichž pak vyplývá konkrétní náplň práce asistenta pedagoga. Pedagogický asistent je kromě pedagoga dalším pedagogickým pracovníkem ve třídním kolektivu. Pokud není asistent pro svou práci dostatečně kvalifikován, může to mít negativní vliv na dosaženou úroveň vzdělání žáka se SVP. Činnost pedagogického asistenta se primárně soustředí na podporu výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale měla by být vhodně doplňována o další aktivity (komunikace s rodinnými příslušníky, vytváření učebních materiálů a výukových pomůcek, pomoc pedagogovi s organizací výuky a koordinace komunikace žáků mezi sebou apod.). *„Asistent pedagoga vždy významným způsobem ovlivňuje klima třídy. Jak sociálně-*

psychologické vazby jejích členů, tak naplňování vzdělávacích potřeb všech účastníků, i dětí bez SVP. Přítomnost asistenta pedagoga ve třídě, v níž je žák se SVP, nesmí znamenat rezignaci na přímou práci učitele s tímto žákem!“ (Morávková Vejrochová, 2015, s. 15).

Asistent pedagoga bude svou práci vykonávat v souladu s metodikou stanovenou specificky pro práci s přiděleným žákem. Organizace vzdělávání ve třídě je jedním z důležitých faktorů, který má vliv na efektivitu vzdělávacího procesu. Mohou být provedeny některé úpravy, které efektivitu zvýší, například může být upraven režim výuky, ať už z hlediska místa či času, v závislosti na aktuálních možnostech a schopnostech žáka. Dále může být zavedeno dodatečné pracovní místo pro žáka (a to jak ve třídě, tak mimo ni), kde se může v klidu věnovat práci s přidělenými speciálními kompenzačními pomůckami. Může být zvoleno jiné prostorové uspořádání výuky, kdy bude třída různě uspořádána při různých výukových činnostech. Dalším možným opatřením je snížení počtu žáků ve třídě tak, aby ve třídě s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami bylo dětí méně. Vzdělávání může výjimečně probíhat i v jiném než školním prostředí, například pokud je žák nemocný. Může být upraven zasedací pořádek ve třídě, kdy žák se SVP dostane takové místo, odkud mu bude umožněno zapojovat se do vyučování (Janková, 2015, s. 14).

Je tedy důležité, aby byly vytvořeny vhodné podmínky pro práci asistenta, který tak dostane možnost využití maximálního času výuky v třídním kolektivu.

2.4 Asistent pedagoga v kontextu inkluzivního vzdělávání

Co se týče role asistenta pedagoga v inkluzivním vzdělávání, dlouhodobý mezinárodní trend v začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami byl spojen s využitím pracovní síly v podobě asistentů pedagoga. Zvýšení jejich počtů bylo zaznamenáno ve všech vyspělých státech, mimo jiné v Austrálii, Švédsku, Finsku, Itálii, Irsku, Jižní Africe, Spojeném království Velké Británie a Severního Irska, Spojených státech amerických, na Islandu či Maltě. Asistenti pedagoga v podstatě umožnili a umožňují úspěšnou realizaci inkluzivního vzdělávání, a vzdělávací systémy se na jejich práci a pomoc do značné míry spoléhají jako na „neučitelskou pracovní sílu“. (Webster a De Boer, 2019).

Lze identifikovat několik faktorů, které zvyšují pravděpodobnost úspěšného inkluzivního vzdělávání. Již před nástupem na pozici by měl asistent pedagoga znát

relevantní informace jak o náplni své práce, tak podrobnosti o svěřeném žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami. Je vhodné snažit se získat též informace od předchozích pedagogických asistentů i pedagogů, kteří již s daným žákem pracovali. Problematická je též často chybějící metodická podpora poskytovaná pedagogickým asistentům, která oslabuje jeho pozici a znemožňuje mu efektivně vykonávat svou práci. Problémy se ale mohou objevit také u samotných asistentů: pedagogové si stěžují na jejich nedostatečné odborné znalosti a dovednosti, které komplikují jejich vzájemnou spolupráci. Z předchozích řádků vyplývá, že je nutné zkoumat, jaké jsou vhodné role asistentů pedagogů, kteří podporují vzdělávání studentů se zdravotním postižením a dalšími speciálními potřebami v rámci inkluzivního vzdělávání, jaká je nová role učitele ve třídě u žáků se SVP a jejich asistentů, jak ovlivňuje přidělování asistentů osobní a sociální aspekty vzdělávání žáků se SVP apod.

3 Spolupráce asistenta pedagoga a učitele na základní škole

Role učitele je v každé třídě základní školy jasná: přednášet žákům učivo v souladu s požadavky učebních osnov a pomáhat žákům učit se co nejlépe podle jejich schopností. Role asistenta pedagoga však může být mnohem širší a velmi různorodá, od podpory jednotlivých žáků až po práci se skupinami žáků. Z toho důvodu je vztah mezi asistentem pedagoga a učitelem unikátní směsí různých osobností, dovedností a zájmů. Je na místě se ptát, jaké jsou nejúčinnější způsoby jejich spolupráce a jaké pozitivní dopady mohou asistenti pedagoga znamenat nejen pro jednotlivé žáky, ale také pro školu jako celek. Dopady přítomnosti asistentů pedagoga ve třídě bývají často zpochybňovány, a to především co se týče jejich dopadu na studijní pokroky a výsledky žáků. Zdá se, že klíčem k úspěchu je, aby asistenti pedagoga a učitelé vytvořili funkční pracovní partnerství. Jsou-li asistenti pedagoga dobře vyškoleni a pracují s kvalitní podporou a školením, mohou výrazně pozitivně ovlivnit výchovně-vzdělávací proces žáků. Jestliže mezi oběma pedagogickými pracovníky probíhá úzká kooperace, usnadňuje to dosažení společného cíle – efektivního vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve všech případech však zůstává odpovědnost za kvalitu a efektivitu výukového procesu na pedagogovi, který má povinnost ji plánovat jak sám, tak v kooperaci s asistentem pedagoga. V případě, že je komunikace mezi pedagogem a asistentem bezproblémová, může se asistent věnovat též práci s ostatními žáky ve třídě.

3.1 Předpoklady efektivní spolupráce pedagoga a asistenta pedagoga na základní škole

Základním předpokladem pro úspěšnou spolupráci učitele a asistenta pedagoga je dobrovolnost jejich kooperace, tzn. obě zúčastněné strany mají vůli spolupracovat a neplní pouze příkazy shora. Důležité je též sdílení společných cílů (poskytování kvalitního vzdělávání a zajištění efektivního vzdělávacího procesu). Neméně důležitý je vzájemný respekt pedagoga a jeho asistenta. Nestačí přitom tyto předpoklady dodržet jen na počátku spolupráce, jejich kooperace musí být funkční po celou dobu trvání vzdělávacího procesu. Spolupráce učitele s asistentem pedagoga se dá označit za týmovou práci. Aby byla úspěšná, je potřeba splnit několik podmínek. Pro pedagoga může jít o zcela novou situaci, neboť dosud byl v třídním kolektivu brán jako jediná autorita, a proto nemusí být na spolupráci s novou autoritou v podobě asistenta pedagoga dostatečně připraven. Schopnost pedagogů

spolupracovat je přitom jednou z významných podmínek jejich růstu i rozvoje školy jako takové. Spolupráce pedagoga a asistenta musí být prospěšná nejen pro obě strany, ale také pro žáky i samotné školské zařízení. Tato forma týmové práce představuje nejvyšší formu kooperace a vytvářet pro ni příznivé podmínky ve školských zařízeních je poměrně obtížné. Jejím základem je pojetí školy jako učící se organizace, která poskytuje vhodné podmínky pro kvalitní vzdělávání pedagogů i ostatních pracovníků školy, v níž profesionalita pedagoga spočívá v kvalitní práci přinášející prospěch všem žákům. Pedagogové se účastní rozhodovacího procesu o záležitostech školy jako celku, a jsou podporováni ve spolupráci na všech úrovních v zájmu zvyšování kvality jejich práce i úrovně poskytovaného vzdělávání. Zároveň jsou vytvářeny způsoby, jak zapojovat do fungování školy a rozhodování o záležitostech školy i nově příchozí pracovníky, a cílem je dosáhnout též kvalitativních změn, které by nabídly nové perspektivy (Vališová a Kasíková, 2011, s. 115). „Efektivní zavádění inkluze ve vzdělávání závisí na mnoha faktorech. Toto zavádění vyžaduje především týmovou spolupráci pedagogů, odborníků ze školských poradenských zařízení, rodičů/zákonných zástupců žáků, vedení škol, zástupců státních orgánů, neziskových organizací aj. Z mnoha přímých účastníků jsou pak právě asistenti pedagoga velmi důležitým prvkem, na kterém může záviset úspěch či neúspěch inkluzivního vzdělávání žáků se SVP.“ (Fialová, Halvová a Viktorin, 2018, s. 94).

Nezbytnými předpoklady pro úspěšnou kooperaci je tedy účast asistenta pedagoga na plánování výuky a jejích cílů. Otázkou je, jakou roli by měl asistent pedagoga sehrávat ve třídě: měl by se omezit na podporu nejpotřebnějších dětí, nebo by takové uspořádání bránilo těmto žákům získávat dostatečnou podporu od pedagoga? Nebo má asistent zaměřovat svou pozornost i na nadané žáky? Zdá se, že nejdůležitější je nalézt rovnováhu, a to prostřednictvím funkční a efektivní komunikace. Neexistuje totiž žádné měřítko potřeby, vše se odvíjí od aktuální situace. Předpokladem je též informovanost pedagoga o tom, co práce asistenta pedagoga obnáší a jaký je její účel; důležité je také seznámit se s asistentem pedagoga jako osobností, poznat její zájmy, dovednosti, silné i slabší stránky. Pro asistenta pedagoga je důležité znát přesný popis jeho funkce, tak, aby mohl vykonávat povinnosti, které jsou od něho vyžadovány (Carroll a Alexander, 2016). Jedním z důležitých výchozích předpokladů je akceptování principu inkluze, kdy pedagog i asistent pedagoga zastávají názor, že každý žák bez ohledu na to, jak se liší od ostatních a jaké má potřeby, má

právo na získání vzdělání společně se svými vrstevníky. Tak se naučí vzájemné toleranci a kooperaci, vnímání odlišností u spolužáků, stejně jako učit se a získávat znalosti o jejich odlišném životním stylu a zázemí. Pravděpodobnost úspěšné spolupráce bude vyšší, jestliže se učitel bude moci podílet na výběru asistenta, a bude tak mít šanci na výběr osobnosti, která mu bude vyhovovat lidsky i profesionálně. Počátek spolupráce bude pro oba nejnáročnější fází, neboť pedagog bude muset asistenta představit třídě, vysvětlit mu své požadavky, a naopak asistent se bude muset všem těmto nárokům přizpůsobit.

3.2 Přínosy spolupráce pedagoga s asistentem pedagoga

Pokud je kooperace pedagoga a asistenta pedagoga vhodně nastavena, může přispět k zefektivnění výukového procesu. Správné nastavení vyžaduje již od počátku určení jasných pravidel, s nimiž pedagog i asistent souhlasí (včetně jejich důsledného dodržování), úkolů a kompetencí, v průběhu spolupráce je důležité konzultovat vzniklé problémy a udržovat ve třídě přátelskou atmosféru. V této souvislosti je jedním z největších přínosů společná příprava na výuku i následné vyhodnocení jejího průběhu. Ideální je tedy stav, kdy učitel pedagogického asistenta přijímá a vítá jeho přítomnost, oba spolu mají profesionální (a nejlépe i partnerský) vztah, mají mezi sebou nastavena pravidla, role i kompetence, které jsou akceptovány oběma stranami. Ve třídě panuje atmosféra bezpečí a vzájemné důvěry. Pedagog i asistent pedagoga mají vyhrazen čas pro společnou práci, předávají si veškeré relevantní informace a všechny problémové situace řeší ihned. Zjednodušeně řečeno, mezi pedagogem a asistentem funguje kvalitní týmová kooperace. Předpoklady úspěšné kooperace učitele s asistentem pedagoga jsou následující: důležitý je pozitivní postoj asistenta i učitele k inkluzi a integraci, kterou by měli považovat za správnou cestu ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V opačném případě hrozí riziko, že by pedagog nebyl ochoten či schopen se těmto žákům věnovat s respektem k jejich potřebám a odlišnostem. Zároveň by hrozilo, že by učitel vnímal pedagogického asistenta jako nevítaný, cizí a rušivý prvek v třídním kolektivu, nerespektoval by ho a považoval jeho přítomnost za zbytečnou. Předpokladem úspěšné činnosti asistenta pedagoga je počáteční jasné vymezení jeho pozice v institucionální struktuře školského zařízení (tvořené vedením školy, pedagogickým sborem a ostatními pracovníky). Všem pracovníkům školy je potřeba dát jasně najevo, co obnáší pozice asistenta pedagoga a jaká je náplň jeho činnosti. Zároveň

nesmí pedagog zapomínat, že přestože je ve třídě přítomen nový pedagogický pracovník, odpovědnost za výuku leží i nadále na něm. Jedním z předpokladů úspěšné kooperace je vyhrazení dostatečného množství času na vzájemnou spolupráci v podobě společných příprav na výuku a konzultací. Výhodou je v tomto případě fakt, že organizace studia na prvním stupni základní školy je jednodušší, neboť žáky učí všechny předměty většinou jediný pedagog. Pokud učitel i asistent pedagoga ovládají používání informačních a komunikačních technologií, dále to usnadňuje jejich komunikaci (Horáčková, 2015, s. 26-28).

Spolupráce pedagoga a pedagogického asistenta podporuje kreativitu a představuje formu brainstormingu, která pomáhá vnímat výuku z různých perspektiv. Ze spolupráce mohou těžit všichni zúčastnění, především žáci, kteří by se měli též účastnit spolupráce. Učení založené na spolupráci pomáhá rozvíjet myšlení, zvyšuje sebevědomí a sebeúctu žáků. Skupinové projekty napomáhají maximalizovat vzdělávací zkušenost, v atmosféře spolupráce žáci rozvíjejí také své sociální a mezilidské dovednosti. Žáci se učí spolupracovat s různými typy spolužáků a mohou rozvíjet své vůdčí schopnosti. Nesporným přínosem jsou pozitivní zážitky spojené se vzděláváním. Spolupráce pedagoga a asistenta pedagoga pozitivně ovlivňuje studijní výsledky žáků.

Existuje několik způsobů, jak by se učitel a asistent pedagoga mohli naučit pracovat společně:

- učitel musí respektovat a důvěřovat asistentovi pedagoga
- předávat mu poznatky o vzdělávání v základních školách a vývoji dětí v tomto období
- vyjasnit povinnosti a očekávání, která pedagog má na svého asistenta.
- při zadávání úkolů by měl být pedagog konkrétní, a po splnění úkolu by měl asistentovi poskytnout zpětnou vazbu, ať už pozitivní či negativní (Lohmann a Hogan, 2012).

Přikláním se ke stanovisku, že je důležité, aby si učitel s asistentem pedagoga předem vymezili hranice jejich spolupráce. Aby kooperace byla úspěšná, je potřeba, aby si sdělovali i negativní pocity, které vyplývají ze společné výuky.

3.3 Rizika spolupráce pedagoga s asistentem pedagoga

Vyhodnocení rizik spolupráce pedagoga s asistentem pedagoga je jedním z předpokladů pro zkvalitňování postavení a role asistenta pedagoga. Stejně jako pedagog se asistent pedagoga, kromě jemu svěřeného žáka, setkává i s celým třídním kolektivem a zaměstnanci školského zařízení. V takovém prostředí existuje riziko vzniku konfliktních situací a potíží v komunikaci. Školské zařízení funguje na více personálních a komunikačních rovinách (komunikují mezi sebou žáci, jejich rodiče, pedagogové, další zaměstnanci školy apod.). *„Ve všech těchto rovinách se naplno a spontánně projevují osobnostní kvality asistenta pedagoga. Asistent pedagoga často nebývá připraven na možné problémy a rizika, nemůže se jim tak snažit předcházet a čelit.“* (Horáčková, 2015, s. 15).

Jedním z rizik vzájemné kooperace je nerovný vztah mezi pedagogem a asistentem, kdy se jedna strana nachází v podřízené pozici a na její názor není brán dostatečný zřetel. Pokud obě strany nefungují jako rovnocenní partneři, klesá též efektivita vzdělávacího procesu. Zdá se, že na asistenta pedagoga je kladena zvýšená zátěž, neboť kromě přiděleného žáka musí věnovat pozornost i požadavkům a pokynům pedagoga, takže funguje jako prostředník mezi nimi, a zároveň si musí před oběma vydobýt respekt a pozornost. *„Ve vztahu mezi asistentem pedagoga a učitelem převažují situace, kdy asistent pedagoga často reaguje na podněty učitele a zprostředkovává je dítěti, učitel občas mezi ně aktivně vstoupí, a asistent pedagoga s učitelem spolu mají během hodiny častý kontakt.“* (Mrázková a Kucharská, 2014, s. 17). Existuje tedy riziko, že pedagog nebude asistenta vnímat jako rovnocenného a kvalifikovaného partnera a nebude se k němu chovat s respektem. V této souvislosti je důležité pamatovat i na zdánlivě nepodstatné záležitosti, jako pravidelné ocenění asistentovy práce buď verbálně či písemně. Asistent se pak bude cítit motivován k další práci. Zájem může pedagog vyjádřit také tím, že se bude asistenta ptát na jeho názory. Je běžné, že asistenti mají řadu nápadů týkající se výuky či řešení problémů existujících i potenciálních (Lohmann a Hogan, 2012).

Role asistenta pedagoga může být zaštitěna třídním učitelem, výchovným poradcem, speciálním pedagogem, školním psychologem apod. Nezbytná je tedy efektivní vzájemná komunikace a respekt k názorům druhé strany. Všechny zmíněné osoby se podílejí na utváření celkového třídního a školního sociálního klimatu, které by mělo podporovat

vzdělávací proces. Díky zaměření svého vzdělání v praxi dochází k případům, kdy pedagogický asistent disponuje širšími znalostmi o problematice integrace a inkluze než jaké mají samotní pedagogové. Existuje nicméně riziko, že pokud své znalosti a zkušenosti asistent nepředá správnou formou, pedagog je nebude schopen či ochoten akceptovat. Pokud bude jedna strana nutit druhou k přijetí jejího názoru, vzniká riziko konfliktu a zablokování vzájemné kooperace. Dalším rizikem je špatná interpretace a pochopení vztahu pedagoga jako řídicí osoby a asistenta pedagoga jako osoby jemu podřízené. Asistent pak může být využíván na "černou práci" a vykonávat role, které vůbec nepatří k jeho funkci. Rizikový je tedy též stav, kdy pedagogický asistent není považován za plnohodnotného člena týmu, ale nachází se v podřízené a vedlejší pozici. Pokud jsou navíc do jejich konfliktu zataženi žáci či další pedagogové, je riziko dvojnásobné. Mediátorem konfliktu může být člen vedení školy, výchovný poradce, speciální pedagog, případně školní psycholog. „*Týmová práce, bez které se začlenění žáka v žádném případě neobejde, klade velké nároky na umění komunikace na všech stranách. V praxi se bohužel objevují i negativní případy, kdy dochází k takovému rozporu mezi učitelem a asistentem pedagoga, který vede až k zablokování komunikace i předávání nezbytných informací o žákovi a práci. Učitel tak „učí celou třídu“ a asistent sedí pouze se žákem a nějakým způsobem s ním pracuje. To je důsledkem neprofesionality na obou stranách a především chyb již v zavádění funkce AP, jak již bylo v jiných souvislostech opakovaně zmíněno. Zákonitě se to pak odrazí i na vztahu asistenta s ostatními žáky třídy. V takovém případě se asistent pedagoga nesmí zdrážet informovat o situaci vedení školy a iniciovat řešení.*“ (Horáčková, 2015, s. 19).

Důležitým faktorem, který ovlivňuje kooperaci pedagoga a asistenta, je míra nezávislosti, s jakou může pedagogický asistent vykonávat svou funkci. To může být rozhodujícím faktorem z hlediska efektivity inkluze. Z hlediska vedení školy by asistent neměl být pro pedagoga zátěží, měla by pro něj být charakteristická určitá neviditelnost a především trpělivost v podporování činnosti pedagoga. V tomto směru může představovat problém některých učitelů, kteří vnímají pedagogické asistenty jako osoby určené primárně pro práci se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, přičemž jejich práce by se měla odehrávat mimo třídní kolektiv, aby nebyl narušován průběh normální výuky. Naproti tomu část učitelů vnímá pedagogického asistenta jako svého asistenta, a proto na něj delegují aktivity, které by měli vykonávat sami, ale nechtějí s nimi ztrácet čas.

Tento přístup však rozhodně není v souladu ani s účelem inkluzivního vzdělávání, ani s účelem asistentů pedagoga. Žák se speciálními vzdělávacími potřebami a jeho asistent jsou pak považováni za bariéru vzdělávání, zpomalující, ztěžující a narušující vzdělávací proces (*Mapování využívání asistentů pedagoga a školních asistentů v MŠ a ZŠ. Závěrečná zpráva*, 2017, s. 44).

Praktická část

4 Cíle a metodologie výzkumu

Cílem empirické části je zjistit rozdíly v realizaci spolupráce asistenta pedagoga a třídního učitele během běžné výuky a během distančního vzdělávání. Najít způsoby efektivní spolupráce nebo naopak problémy, které tuto spolupráci ztěžují. Zjištění těchto informací může pomoci ostatním učitelům a asistentům v této nelehké situaci.

Pro empirickou část své diplomové práce jsem zvolila **kvalitativní výzkum**, který nám umožňuje podrobnou analýzu zkoumaného jevu. Charakterizuje se především subjektivitou, která je dána vcítěním se do reality a přímým kontaktem s osobou podílející se na výzkumu. „*Cílem je objasnit, jak se lidé v daném prostředí a situaci chovají, proč jednají určitým způsobem, jak organizují své každodenní aktivity a interakce.*“ (Skutil a kol., 2011)

První návrhem realizace empirické části byla metoda dotazníku. Většina respondentů odpovídala pouze krátkými odpověďmi a já neměla možnost se doptat na další informace. Vzhledem k tomu, že jsem potřebovala, aby odpovědi respondentů byly co nejvíce podrobné a mohla jsem je do své práce dobře interpretovat, zvolila jsem metodu individuálního **polostrukturevaného rozhovoru**. Tato metoda mi dává možnost získat přesné informace, názory a postoje ke zkoumanému jevu. Zároveň mám možnost reagovat průběžně na odpovědi, které od respondentů získávám. Podle Skutila (2011) je tento typ rozhovoru nejvíce používaný.

Příprava na rozhovor začala určením **výzkumné otázky** „Jak je realizována spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga během distančního vzdělávání?“ Tato otázka bylo mojí oporou při tvorbě ostatních otázek rozhovoru. Snažila jsem se, aby otázky, které jsem respondentům podávala, byly otevřené.

Pro svou výzkumnou část jsem naplánovala rozhovory se sedmi učitelkami a jejich asistentkami. Záměrně jsem zvolila šest ze sedmi asistentek, které pracují na státních základních školách spíše v malých městech a působí tak v prostředí, které je mi osobně velmi blízké, neboť na jedné škole v menším městě pracuji i já. Jedna asistentka byla záměrně oslovena z menší soukromé základní školy, protože mě velice zajímal i

finanční rozměr dopadu koronavirové epidemie na naše školství a případná vybavenost a podpora pro distanční vzdělávání nejen pro učitele, jejich asistenty, ale také pro žáky těchto škol. Protože pracuji jako učitelka prvního stupně, zvolila jsem pro rozhovor záměrně většinu asistentek právě z prvního stupně, abych prozkoumala využitelnost asistenta pedagoga v praxi v kooperaci s třídní učitelkou, která na prvním stupni ve třídě učí většinu rozvrhu dané třídy. Zároveň jsem o rozhovor požádala i jednu paní asistentku z druhého stupně státní základní školy, abych měla porovnání jejich práce. Rozhovor byl primárně rozdělen na pomyslné 2 části. První část byla zaměřená na spolupráci učitelů a asistentů realizovanou při běžném vyučování, zajímala mě role asistenta při vyučování a jeho postavení ve třídě. Druhá část rozhovorů se týkala otázek na spolupráci při distančním vzdělávání, které bylo realizováno na jaře roku 2020 z důvodu koronavirové epidemie. Vzhledem k většinovému názoru o naprosté nepřipravenosti českého školství na distanční vzdělávání v takovémto rozsahu, který z odpovědí vyplynul, jsem se rozhodla, že svůj výzkum prohloubím a doplním. Se všemi dotazovanými jsem se setkala znovu, i když pouze prostřednictvím on-line rozhovorů a doptala jsem se na jejich hodnocení distanční výuky při druhé vlně koronavirové epidemie na podzim roku 2020. Bylo pro mě klíčové zjistit, jak se vyvinula jejich spolupráce při nástupu na druhou vlnu distančního vzdělávání, zda se nějakým způsobem proměnily jejich role, zda se cítili již lépe připraveni na distanční vzdělání a popř. zda měli podporu pro svůj osobnostní rozvoj na poli distančního vzdělávání i ze strany vedení jejich školy.

Pořizovala jsem si audiozáznamy všech rozhovorů. Dotazovaní byli o tomto způsobu nahrávání informováni a souhlasili s ním.

Rozhovory jsem následně přepisovala s využitím techniky shrnujícího protokolu. Tuto techniku jsem si vybrala z toho důvodu, abych z rozhovorů vyčlenila nadbytečné informace a poznámky, a soustředila se tak pouze na záznam podstatných projevů. (Skutil a kol., 2011)

4.1 Popis výzkumného vzorku

Jak jsem již zmínila, spojila jsem se se 6 učitelkami, které ve svých třídách mají asistenta pedagoga. Zároveň pro srovnání spolupráce na 2. stupni ZŠ, jsem oslovila paní asistentku, která je u žáka 6. třídy. Tento krok jsem udělala z toho důvodu, že se spolupráce mezi asistenty a učiteli na prvním a druhém stupni liší. Prvostupňoví asistenti spolupracují převážně s jedním učitelem, který třídu vede. Na druhém stupni se učitelé střídají v závislosti na to, jaký předmět vyučují. Asistent na 2. stupni tak musí spolupracovat s několika různými učiteli a příprava na vyučování je z tohoto důvodu více náročná.

V rámci zachování anonymity, byla pozměněna pravá jména učitelek a asistentů.

- Paní učitelka Zdena (59 let), pan asistent Václav (důchodce)
 - působí momentálně ve 2. třídě
 - doba jejich spolupráce je 1 rok
- Paní učitelka Jana (34 let), paní asistentka Jana (25 let)
 - vyučuje v 1. třídě
 - spolupráce trvala 2 roky
- Paní učitelka Veronika (34 let), asistent pedagoga Filip (29 let)
 - třídní učitelka 4. třídy
 - s panem asistentem spolupracuje třetím rokem
- Paní učitelka Soňa (59 let), asistentka pedagoga Ilona (30 let)
 - třídní učitelka 5. třídy
 - spolupracují spolu 2. rokem.
- Paní učitelka Tamara (49 let), asistentka pedagoga Jitka (38 let)
 - třídní učitelka 1. třídy
- Paní asistentka Eva (42 let)
 - asistentka pedagoga na druhém stupni ZŠ

- je přítomna u žáka 6. třídy
- Paní učitelka Nad'a (45 let), paní asistentka Simona (48 let)
 - učí ve 2. třídě.
 - spolupracuje s paní asistentkou 2. rokem.

4.2 Popis situace

- **1.fáze Covid-19 (jaro 2020)**

Vzhledem k tomu, že se epidemiologická situace na jaře 2020 zhoršila, byly uzavřeny všechny školy. Ředitelé škol museli svým zaměstnancům přidělovat práci, která mohla zahrnovat vzdělávání distančním způsobem nebo práci spojenou s přímou pedagogickou činností. Pokud toto nemohl ředitel školy přidělit, určil dobu samostudia. Distanční výuka nebyla pro žáky povinná.

- **2.fáze Covid-19 (květen-červen 2020)**

Při zlepšování epidemiologické situace v ČR v období května, se žáci 1. stupně ZŠ mohli vrátit 25. 5. 2020 zpět do školy.

Tento návrat byl však řízen několika podmínkami.

- Žáci i zaměstnanci školy museli používat ve všech společných prostorách ochranné prostředky zakrývající ústa a nos.
- Složení skupin, které byly ve třídě, bylo neměnné a předem stanovené.
- Maximální počet žáků, kteří spolu mohli být vzdělávání v jedné třídě, byl 15 a bylo nutné dodržet podmínku, aby v lavici seděl vždy pouze jeden žák. Musel být zachován rozestup nejméně 1,5 metru. Pokud byl tento rozestup dodržen, nemuseli žáci ani pedagogičtí pracovníci mít zakrytá ústa ani nos.
- Žáci neprodleně po příchodu do školy museli použít dezinfekční prostředky na ruce.
- Bylo nutné dodat čestné prohlášení o nepřítomnosti virového onemocnění.

Vzdělávací aktivity byly realizované každý pracovní den. Dopolední vyučování bylo zaměřené na výuku dle ŠVP. Cílem odpoledního vyučování bylo obstarat vyučování zaměřené na zájmové vzdělávání žáků, které bylo řízeno podle ŠVP školní družiny. Všechny tyto vzdělávací aktivity byly zajišťované pedagogickými pracovníky. Dopolední vyučování mohli kromě učitelů vykonávat také vychovatelé a asistenti pedagoga. Odpolední část měli na starost hlavně vychovatelé a pedagogové volného času. (*Ochrana zdraví a provoz základních škol v období do konce školního roku 2019/2020, 2020*)

- **3. fáze Covid-19 (podzim 2020)**

Reakcí na získané zkušenosti ze školního roku 2019/2020 byla novela školského zákona, která byla vyhlášena pod č. 349/2020 Sb. s účinností ode dne 25. 8. 2020.

„Zákonem je nyní nově stanovena

a) povinnost školy ve vymezených mimořádných situacích zajistit vzdělávání distančním způsobem pro děti, pro které je předškolní vzdělávání povinné, žáky a studenty a zároveň

*b) je stanovena povinnost dětí, žáků nebo studentů se tímto způsobem vzdělávat (s výjimkou žáků základních uměleckých škol a jazykových škol s právem státní jazykové zkoušky).“
(novela školského zákona č. 349/2020 Sb.)*

Na tuto novelu bylo nutné reagovat změnou školního řádu především v oblastech způsobu komunikace s dětmi a jejich zástupci, stanovování pravidel a organizace, omlouvání absencí a hodnocení.

Pro žáky s SVP je zde možnost využití podpůrných opatření i při distančním vzdělávání. Tato podpůrná opatření souvisí i s využitím asistenta pedagoga nebo dalšího pedagogického pracovníka. Asistent pedagoga má několik možností, jak je zapojován do práce:

- dodržuje pokyny třídního učitele a pracuje se třídou
- spolupracuje ve skupině pouze se žáky, kteří mají SVP
- dohlíží, připravuje materiály a pomůcky pro podporu vzdělávacích aktivit
- poskytuje individuální podporu žákům
- při distančním vzdělávání poskytuje online podporu také zákonným zástupcům žáků s různými druhy postižení nebo z odlišného kulturního a sociálního prostředí. (*Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem*, 2020)

4.3 Rozhovory a jejich interpretace

4.3.1 Seznam hlavních otázek:

- 1) Jak je realizována vaše spolupráce učitele a asistenta pedagoga při běžné výuce? Popište prosím běžnou praxi.
- 2) Jak byla realizována vaše spolupráce učitele a asistenta pedagoga při distanční výuce z důvodu koronavirové epidemie na jaře roku 2020? Popište prosím změnu vašich rolí oproti běžné výuce a také důvody, které k této změně vedly.
- 3) Jak probíhala vaše spolupráce učitele a asistenta pedagoga při návratu pouze části žáku do školních lavic na jaře 2020? Popište prosím procentuálně počet žáků, kteří se vrátili do školních lavic, zda se do školy vrátili žáci s SVP, zda se na základě zavedených hygienických opatření od Ministerstva školství změnila třídní skupina žáků a jak při těchto změnách probíhala vaše spolupráce učitele a asistenta pedagoga.
- 4) Jak se posunula vaše spolupráce učitele a asistenta pedagoga při distanční výuce konané z důvodu druhé vlny koronavirové epidemie na podzim roku 2020? Popište prosím váš pohled na posun vaší spolupráce v této druhé vlně epidemie, oproti jarní distanční výuce, a případné okolnosti, které vás k tomuto posunu vedly.

4.3.2 Učitelka Zdena (59let), asistent Václav (důchodce-bývalý učitel)

1) Jak je realizována vaše spolupráce učitele a asistenta pedagoga při běžné výuce? Popište prosím běžnou praxi.

Na tuto otázku nejprve paní učitelka vysvětlila, na jakém základě jí byl asistent pedagoga do této třídy přidělen. Pan asistent pracuje ve třídě na základě podpůrného opatření a SVP jednoho žáka. Běžně spolupráce funguje tak, že paní učitelka při plánování výuky probere s asistentem požadavky na práci s daným žákem na další den dopředu. Většinu času pomáhá asistent ve třídě pouze tomuto jednomu konkrétnímu žákovi s pochopením učiva, dopomáhá při vypracovávání zadaného úkolu a vede jej. Ve třídě sedí společně pan asistent a žák v jedné lavici. Paní učitelka poté s žákem probere zpětnou vazbu a vyzkouší zvládnutí učiva. Takto nastavená spolupráce funguje velmi dobře, žák zadané učivo zvládá a velmi se zlepšila nejen jeho soustředěnost, ale také jeho chování při výuce. Komunikace s rodiči je běžně v roli třídní učitelky a je nastavena na konzultace jednou měsíčně. Pan asistent se s rodiči nesetkává, vše je v kompetenci paní učitelky.

2) Jak byla realizována vaše spolupráce učitele a asistenta pedagoga při distanční výuce z důvodu koronavirové epidemie na jaře roku 2020? Popište prosím změnu vašich rolí oproti běžné výuce a také důvody, které k této změně vedly.

Paní učitelka mi sdělila, že první fáze distanční výuky byla velmi náročná, a to z mnoha důvodů. Žáci první třídy běžně nejsou samostatní při vyučování, je zapotřebí velké vedení ze strany učitele. Vyučování neprobíhalo on-line z toho důvodu, že paní učitelka je předdůchodová, a tak byla schopná vést výuku pouze pomocí zasílání učiva k procvičování pomocí e-mailu. Na této škole doteď nefungoval žádný jednotný komunikační kanál nebo server pro rodiče žáků, a tak e-mailová komunikace byla zvolena jako nejsnazší možný způsob komunikace s rodiči. Jednou týdně si paní učitelka s každým žákem a jeho rodiči telefonovala a objasňovala vše potřebné k zadání. Asistent nebyl v této fázi využit vůbec, a proto ho vedení školy pověřilo jinou prací, a to organizací nového skladu pomůcek.

3) Jak probíhala vaše spolupráce učitele a asistenta pedagoga při návratu pouze části žáku do školních lavic na jaře 2020? Popište prosím procentuálně počet žáků, kteří se vrátili do školních lavic, zda se do školy vrátili žáci s SVP, zda se na základě zavedených

hygienických opatření od Ministerstva školství změnila třídní skupina žáků a jak při těchto změnách probíhala vaše spolupráce učitele a asistenta pedagoga.

Z důvodu vážně nemocného manžela nemohla paní učitelka nastoupit do školy k přímé výuce žáků, a tak nově zadávala úkoly k probrání ve škole paní družinářce, která musela z důvodu personální krize nahradit roli paní učitelky této první třídy. Paní učitelka tuto část výuky při koronavirové epidemii hodnotila jako nejobtížnější. Na denní bázi komunikovala s paní družinářkou, které zadávala učivo, vysvětlovala pedagogické postupy při výuce probíraného učiva a práci žáků na denní bázi kontrolovala tak, že si vždy v odpoledních hodinách pro vypracované učivo došla a v brzkých ranních hodinách ho vracela do školy, aby žáci v sešitech mohli nadále pokračovat. Navíc stále komunikovala telefonicky se žáky, kteří v této části epidemie, zůstali z preventivních důvodů doma. Žák, kterému byla přiznána podpůrná opatření a SVP, do školy v tomto období nenastoupil, a tak práce s ním probíhala stále stejně – s paní učitelkou komunikovali rodiče i žák telefonicky a přes e-mail. Asistent vzhledem ke svému důchodovému věku a vyššímu zdravotnímu riziku do školy stejně tak, jako paní učitelka, nenastoupil a pokračoval dál v zadané práci na organizaci skladu, i když pouze v odpoledních hodinách, když už ve škole nebyli přítomni žáci ani učitelé.

4) Jak se posunula vaše spolupráce učitele a asistenta pedagoga při distanční výuce konané z důvodu druhé vlny koronavirové epidemie na podzim roku 2020? Popište prosím váš pohled na posun vaší spolupráce v této druhé vlně epidemie, oproti jarní distanční výuce, a případné okolnosti, které vás k tomuto posunu vedly.

Srovnání této druhé vlny epidemie a první části, která nás potkala na jaře, je pro paní učitelku i jejího asistenta velice zajímavé. Paní učitelka dokonce tvrdí, že takto velký posun za celou dobu jejich praxe (paní učitelky i asistenta Václava, který byl dlouhá léta jejím kolegou) zaznamenali až nyní. První vlna byla pro oba velmi náročná, přeci jen prvňáčkové neuměli v té době ještě pořádně číst a psát a výuka tak byla opravdu velmi náročná. Navíc při částečném návratu žáků do škol nemohli oba vzhledem k rizikovému věku do školy nastoupit. Během prázdnin ovšem vedení školy zorganizovalo několik školení, které se týkaly distančního vzdělávání, a proto na tuto vlnu epidemie byli již oba zcela jinak připraveni. Panu asistentovi i paní učitelce byly z grantů přiděleny osobní notebooky, aby mohli práci na videokonferencích realizovat i z domova. Navíc z žáků první třídy se po

prázdninách stali žáci druhé třídy, kteří již uměli dobře číst a psát, a i proto hodnotila paní učitelka tuto fázi jako mnohem snazší. Při nástupu na distanční vzdělávání již nebyl paní učitelce asistent odebrán, a tak se mohli velmi dobře domluvit na spolupráci při on-line výuce a také si rozdělili role tak, jak jim to nejlépe vyhovovalo. Paní učitelka vedla on-line výuku celé třídy pomocí videokonferencí přes aplikaci Zoom. Pan asistent byl přítomen jako host při této online výuce a na základě probraného učiva vždy jednou denně vedl individuální videohovor se žákem s podpůrným opatřením, aby procvičil a upevnil danou látku. Takto nastavenou spolupráci hodnotili jak pan asistent, tak paní učitelka, kladně. Nicméně již velmi vítají, že se k 18.11.2020 plánuje návrat prvních a druhých ročníků do škol.

4.3.3 Učitelka Jana (34 let), asistentka Jana (25 let)

1) Jak je realizována vaše spolupráce učitele a asistenta pedagoga při běžné výuce? Popište prosím běžnou praxi.

Asistentka pedagoga pracuje ve třídě na základě podpůrného opatření jednoho žáka. Třídní učitelka každý den připravuje práci pro žáka a s asistentkou při ranní poradě probírá, jak by si představovala realizaci úkolů. Asistentka je čerstvá absolventka pedagogické fakulty a je velmi učenlivá, a proto ji paní učitelka ráda zapojuje do výuky celé třídy nebo jí ráda přenechává vedení nějaké části hodiny proto, aby se sama mohla individuálně věnovat žákovi s podpůrným opatřením. Při odpolední poradě probíhá zhodnocení vzájemné spolupráce, a to na denní bázi. Společně procházejí poznámky a poznatky, které během vyučování zaznamenaly a reagují na ně.

2) Jak byla realizována vaše spolupráce učitele a asistenta pedagoga při distanční výuce z důvodu koronavirové epidemie na jaře roku 2020? Popište prosím změnu vašich rolí oproti běžné výuce a také důvody, které k této změně vedly.

První fáze distanční výuky probíhala velmi dobře a třídní učitelka se domluvila na vzájemné spolupráci tak, že třídní učitelka zadávala dětem úkoly přes e-maily a asistentka pedagoga je opravovala. Vzhledem k tomu, že se jednalo o distanční výuku druhé třídy a obě dvě přemýšlely, jak toto náročné období a výuku uchopit tak, aby to takto mladí žáci vše zvládli především v psychické pohodě, rozhodly se společně natáčet výuková videa. Paní učitelka třídní je vedoucí dramatického kroužku a sama ve svém volném čase vede divadelní sbor, a tak připravovala výuková videa s maňásky a paní asistentka ji při tom natáčela a videa následně upravovala a stříhala. Žáky proto během výuky nadále provázeli maňásci a postavičky, které děti běžně znaly z výuky a plněním zábavných úkolů se učily nové věci téměř podobně jako ve škole. S rodiči žáků komunikovaly obě dvě, a to ve sdílené e-mailové komunikaci. S žákem, který měl přiznané podpůrné opatření, vedla asistentka pedagoga i paní učitelka pravidelně videohovory. Při těchto hovorech rozebíraly probrané učivo za celý týden, doptávaly se na případné dotazy a potřebné dovysvětlovaly. Tuto formu spolupráce si velice pochvalovali i rodiče žáka, jelikož tímto způsobem zůstal ve stálém kontaktu s paní asistentkou, na kterou je zvyklý.

3) Jak probíhala vaše spolupráce učitele a asistenta pedagoga při návratu pouze části žáku do školních lavic na jaře 2020? Popište prosím procentuálně počet žáků, kteří se vrátili do školních lavic, zda se do školy vrátili žáci s SVP, zda se na základě zavedených hygienických opatření od Ministerstva školství změnila třídní skupina žáků a jak při těchto změnách probíhala vaše spolupráce učitele a asistenta pedagoga.

Při nástupu části žáků do školy (konkrétně se jich vrátilo 13 ze 17) byla paní asistentka z důvodu personální krize přidělena jako učitelka paralelní druhé třídy. Spolupráce v natáčení videí ovšem nepřestala, a tak i druhá třída a žáci, kteří zůstali v tomto období doma, mohli nadále plnit zábavné úkoly z výukových videí.

4) Jak se posunula vaše spolupráce učitele a asistenta pedagoga při distanční výuce konané z důvodu druhé vlny koronavirové epidemie na podzim roku 2020? Popište prosím váš pohled na posun vaší spolupráce v této druhé vlně epidemie, oproti jarní distanční výuce, a případné okolnosti, které vás k tomuto posunu vedly.

Druhá vlna koronavirové epidemie zasáhla v době, kdy paní učitelka se po pravidelném koloběhu na ZŠ, na které vyučuje, vrátila k výuce v první třídě, začala učit nové prvňáčky a rozloučit se musela i s paní asistentkou, která pokračovala do třetí třídy. V této třídě navíc nebyl žádný žák s nárokem na asistenta, tudíž on-line výuku převzala zcela sama. Nicméně od září nastoupila paní učitelka na základě rozhodnutí vedení školy jako nová metodička vzdělávání pro první stupeň, a tak během celého září velmi čerpala ze zkušeností, které získala při spolupráci s asistentkou v předchozím období. Během září připravila několik školení na téma distanční výuky, využití PC v hodinách a spolupráce pedagogů (pravidelné sdílení zkušeností) a také spolupráce pedagogů a jejich asistentů. Na škole nyní působí i jako mediátor při řešení spolupráce jedné paní učitelky s její novou asistentkou pedagoga. Díky předchozí spolupráci s čerstvou absolventkou pedagogické školy si uvědomila, jak je důležité přizpůsobit vzdělávací obsah a také učebnice, podle kterých se na její ZŠ pracuje, současné moderní době. Od vedení dostala svolení spolupracovat i nadále s její bývalou asistentkou při tvorbě nové koncepce učebnic pro výuku na celém 1.stupni ZŠ. Nicméně druhá vlna koronavirové epidemie zasáhla dříve, než se jí povedlo tuto změnu koncepce zrealizovat, a tak při výuce čerpala ze sdílených zkušeností, neboť je členkou několika učitelských spolků. A mimo online výuky svých žáků vedla společně se svou bývalou

asistentkou webináře pro své kolegyně o tom, jak co nejlépe a nejefektivněji vést on-line výuku na prvním stupni.

4.3.4 Učitelka Veronika (34 let), asistent pedagoga Filip (29 let)

1) Jak je realizována vaše spolupráce učitele a asistenta pedagoga při běžné výuce? Popište prosím běžnou praxi.

Pan asistent byl přiřazen jako asistent pedagoga na základě jednoho přítomné žáka s IVP. Pan asistent se běžně stará o tohoto konkrétního žáka a střídavě s třídní paní učitelkou zajišťuje podporu i pro zbytek třídy, např. při skupinových pracích. V této třídě se navíc nachází i jeden velmi nadaný žák na matematiku, která má vypracovaný plán pro podporu rozvoje logického myšlení, a tak v hodinách matematiky pracuje pan asistent i jako podpora pro tohoto žáka a v případě potřeby mu dovysvětluje těžší matematická a logická zadání. Příprava na hodiny a zpětná vazba probíhá mezi paní učitelkou a panem asistentem na denní bázi při ranních a odpoledních hodinách.

2) Jak byla realizována vaše spolupráce učitele a asistenta pedagoga při distanční výuce z důvodu koronavirové epidemie na jaře roku 2020? Popište prosím změnu vašich rolí oproti běžné výuce a také důvody, které k této změně vedly.

První fáze distanční výuky byla velmi náročná jak pro paní učitelku třídní, tak pro jejího asistenta. Na škole je sice od nového školního roku jiné vedení, které se opravdu dobře snaží o modernizaci školy ve všech směrech, nicméně na distanční výuku nebylo připraveno ani vybavení ani dostatečně vzdělaný personál v oblasti ICT. Paní ředitelka jmenovala právě paní učitelku a jejího asistenta jako koordinátory ICT na škole a požádala je o pomoc s distanční výukou všem ostatním paní učitelkám na škole. Na základě spolupráce s MAS Sedlčansko o.p.s a jejich možného financování profesionální podpory učitelů v oblasti ICT, tak získala paní ředitelka možné finanční ohodnocení pro takto zapojené kolegy. Nicméně objem práce byl opravdu obrovský, protože paní učitelka a pan asistent museli nejen vést online výuku pro své žáky, ale také se nově vzdělávat v možnostech distanční výuky, v nových programech a to vše naučit i své kolegy. Po prvním týdnu výuky, tak vzešly nové požadavky na distanční výuku a bylo nutné sjednotit její vedení na celé škole. Na tuto situaci opravdu nikdo nebyl vůbec připraven, a tak první týden distanční výuky byl zcela v kompetenci třídních učitelů, kteří se pokoušeli najít nejvhodnější možnosti komunikace mezi svými žáky a jejich rodiči. Na škole doteď vůbec nefungoval žádný jednotný komunikační

systém mezi rodiči a školou, a takhle rychle nebylo možné jednotně na nový systém přejít. Program bakaláři byl totiž doposud přístupný pouze vedení školy.

Na základě zkušeností z prvního týdne vedení výuky přes různé komunikační kanály jako např. E-mail, Messenger, WhatsApp apod. bylo rozhodnuto, že jedenkrát týdně se úkoly vyvěsí na web školy a také na školní nástěnku. Vzhledem k tomu, že je tato škola z opravdu malého města, potýkali se s problémy možného internetového připojení žáků do výuky. Měli možnost žákům bez dostupnosti PC vypůjčit školní tablety a notebooky. Tuto agendu měl na starosti navíc právě pan asistent.

Vzhledem k tomu, že první stupeň má na této škole výuku informatiky zařazenou až v páté třídě, byla zde nutná velká pomoc ze strany rodičů. Nicméně i přes pár výjimek se podařilo s rodiči domluvit a pro výuku na prvním stupni byl zvolen systém zadávání úkolů přes e-mail, videovýuka probíhala přes Zoom a procvičování učiva a zpětná vazba přes kvízy „Kahoot“ a wizer.me.

Nastavování těchto výukových platforem pro ostatní kolegy nad rámec své výuky měla na starosti právě paní učitelka a její asistent.

Nicméně právě rodiče žáka s podpurným opatřením nebyli ochotni zajistit svému dítěti online vzdělávání, a tak si chodili každý týden pro tištěné učivo osobně do školy. Domluva byla taková, že paní učitelka učivo připravovala, zadávala a tiskla vše potřebné i s přepisem výukových videí a pan asistent vše kontroloval.

3) Jak probíhala vaše spolupráce učitele a asistenta pedagoga při návratu pouze části žáků do školních lavic na jaře 2020? Popište prosím procentuálně počet žáků, kteří se vrátili do školních lavic, zda se do školy vrátili žáci s SVP, zda se na základě zavedených hygienických opatření od Ministerstva školství změnila třídní skupina žáků a jak při těchto změnách probíhala vaše spolupráce učitele a asistenta pedagoga.

Na základě rozhodnutí vlády o návratu části žáků do škol se do třídy paní učitelky vrátilo 7 ze 17 žáků, zbytek třídy zůstal on-line. Tato třída byla jedinou výjimkou na škole, kde se do třídy vrátilo méně než polovina žáků, což bych přisuzovala tomu, že paní učitelka jako jediná vedla nadále videovýuku a výuku ze třídy přenášela on-line s tím, že žáci byli propojeni přes interaktivní tabuli i s dětmi ve třídě, takže se vlastně měli možnost vidět a vyučovat všichni

společně. Tedy až na jednoho zmiňovaného žáka, který dle požadavků rodičů do výuky nenastoupil. Žák má přiznaná podpůrná opatření, rodina se mu velmi věnovala, nicméně vzhledem k tomu, že rodina nebyla schopna mu zajistit online výuku a ani doučování v této době, tak se s paní učitelkou třídní domluvili na pravidelných konzultacích, na které žák do školy docházel a doučoval se tak učivo z anglického jazyka. Největší dopad na učivo viděla paní učitelka právě v předmětu anglický jazyk, a tak nadále spolupracovala v tomto ohledu s panem asistentem. Pan asistent v tomto období nemohl již pracovat jako asistent pedagoga této třídy a vzhledem k personální krizi byl povolán jako učitel paralelní čtvrté třídy. V běžném období vedl pan asistent na škole kroužek angličtiny, a proto byl přizván do týmu, který měl na starosti změnit na základě získaných zkušeností z období COVID program výuky anglického jazyka na celé škole. Bylo zjištěno, že učebnice, které byly používány, již nevyhovují současným požadavkům a vůbec nejsou interaktivní, což bylo v tomto období online výuky velkou překážkou a učitelé jazyků si tak museli vytvářet svá vlastní výuková videa. Pan asistent spolupracoval na výběru nové moderní výukové řady anglického jazyka jak na prvním, tak i na druhém stupni.

4) Jak se posunula vaše spolupráce učitele a asistenta pedagoga při distanční výuce konané z důvodu druhé vlny koronavirové epidemie na podzim roku 2020? Popište prosím váš pohled na posun vaší spolupráce v této druhé vlně epidemie, oproti jarní distanční výuce, a případné okolnosti, které vás k tomuto posunu vedly.

Druhá vlna epidemie, která zasáhla opět do školní výuky, již nebyla pro paní učitelku a jejího pana asistenta tak náročná. Ze žáků se stali již pátáci a do jejich rozvrhu byl nově přidán předmět informatika. Na základě předchozího období epidemie COVID byl zpracován nový tematický plán pro tento předmět, a tak byli žáci ještě před odchodem na distanční výuku seznámeni s PC technikou, s novým výukovým prostředím v MS Teams, novými programy v rámci školou zakoupených licencí v MS Office a byl jim založen školní e-mail, který se naučili používat. V rámci propojení výuky ICT a anglického jazyka se naučili používat novou interaktivní učebnici Bloggers a výukové prostředí MCourser. Pan asistent byl nadále zapojen do projektu podpory učitelů v oblasti aktivní znalosti výpočetní techniky a vedl školení pro své kolegy. Při nástupu žáků na distanční vzdělávání byli domluveni s paní učitelkou na jasných pravidlech a rozdělení rolí při on-line výuce. Paní učitelka vedla

videovýuku a pan asistent připravoval opakování a zábavné procvičování v předem domluvených programech. Tuto spolupráci hodnotí oba dva na výbornou. Navíc se jim z předchozí zkušenosti s distančním vzděláváním z jara povedlo přesvědčit rodiče žáka s podpůrným opatřením o nezbytnosti využitelnosti PC techniky v distančním vzděláváním a na základě vyhlášených podpůrných programů od ministerstva školství se jim podařilo pro žáka zařídit zapůjčení nového školního notebooku a především neomezeného internetového připojení. Žák i jeho rodiče se velmi rychle přizpůsobili a domluvili se na doučování formou videohovorů, které střídavě vedla paní učitelka a pan asistent.

4.3.5 Učitelka Soňa (59 let), asistentka pedagoga Ilona (30 let)

1) Jak je realizována vaše spolupráce učitele a asistenta pedagoga při běžné výuce? Popište prosím běžnou praxi.

Paní učitelka hned při úvodu rozhovoru přišla s informací, že nyní mají spolupráci s paní asistentkou bezproblémovou, ale rozhodně tomu tak nebylo v loňském školním roce. Paní učitelka byla totiž celou dobu své praxe zvyklá pracovat bez asistenta a příchod paní asistentky ve třídě, kterou si nově přebírala, nepovažovala za nutný a vůbec jí spolupráce zpočátku nevyhovovala, což dávala paní asistentce velmi najevo. V tu dobu nastoupilo do školy i nové vedení a paní ředitelka chodila na časté hospitace, aby poznala své kolegy v praxi a vznikajícího konfliktu si všimla. Poté proběhlo několik sezení a nyní se postoj paní učitelky a její paní asistentky zcela změnil, naučily se spolu dobře spolupracovat.

Asistent pedagoga je do této třídy přiznaný z důvodu 3 IVP. Nyní probíhá spolupráce běžně tak, že paní asistentka pomáhá s výukou především těchto 3 žáků s IVP, sedí s nimi v lavici a pomáhá s řešením jednotlivých úkolů. Při skupinových pracích a projektech pomáhá organizačně s celou třídou, aby se paní učitelka mohla věnovat právě těmto třem žákům. Běžně se také jedenkrát měsíčně paní asistentka účastní, spolu s třídní paní učitelkou, konzultací s rodiči nad plněním IVP a třídních schůzek.

2) Jak byla realizována vaše spolupráce učitele a asistenta pedagoga při distanční výuce z důvodu koronavirové epidemie na jaře roku 2020? Popište prosím změnu vašich rolí oproti běžné výuce a také důvody, které k této změně vedly.

Paní učitelka třídní učí na druhém stupni také předmět informatika, a tak ji distanční výuka nezaskočila natolik, jako některé její kolegyně. Z vedení školení byla požádána o ICT podporu pro své ostatní kolegyně a pořádala také školení na jednotlivé programy, které svým kolegyním pro distanční výuku doporučovala. S paní asistentkou měla nastaveno pravidlo, že online výuku povede paní učitelka a paní asistentka bude na daná témata připravovat zábavné procvičování a kvízy ve vybraných programech. Spolupráce tak fungovala velmi dobře. U zmiňovaných třech žáků fungovalo častější vyhodnocení práce po telefonu s rodiči. Rodiče žáků byli velmi ochotní a hodně paní učitelce a paní asistentce s výukou pomáhali a vytvořili pro své děti potřebné podmínky pro výuku.

3) Jak probíhala vaše spolupráce učitele a asistenta pedagoga při návratu pouze části žáků do školních lavic na jaře 2020? Popište prosím procentuálně počet žáků, kteří se vrátili do školních lavic, zda se do školy vrátili žáci s SVP, zda se na základě zavedených hygienických opatření od Ministerstva školství změnila třídní skupina žáků a jak při těchto změnách probíhala vaše spolupráce učitele a asistenta pedagoga.

Paní učitelka se doma běžně stará o svou dospělou postiženou a nemocnou dceru, kterou v běžném provozu posílá na denní aktivity do jedné organizace pro tělesně postižené. Ze zdravotních důvodů jí v této době do organizace raději neposlala a rozhodla se zůstat doma na ošetřovně. Z tohoto důvodu bylo vedení výuky této třídy ve škole přiděleno právě paní asistentce, na kterou byli žáci zvyklí. Příprava na výuku probíhala tak, že paní asistentka byla v denním telefonickém kontaktu s paní učitelkou. Společně se domlouvaly na přípravách na hodinu, hodnotily výuku a jejich role se prakticky vyměnily. Paní asistentka vedla výuku a paní učitelka měla doma nadále prostor pro tvorbu webinářů pro své kolegyně, ale také začala připravovat zábavné kvízy a cvičení pro své žáky. Vzhledem k tomu, že doma zůstali jen dva žáci z této třídy, a to bez větších studijních nedostatků, tak o jejich distanční výuku se nadále starala paní učitelka. Všichni tři žáci s IVP do školy nastoupili, a tak jejich výuka byla na denní bázi nadále hodnocena s paní učitelkou.

4) Jak se posunula vaše spolupráce učitele a asistenta pedagoga při distanční výuce konané z důvodu druhé vlny koronavirové epidemie na podzim roku 2020? Popište prosím váš pohled na posun vaší spolupráce v této druhé vlně epidemie, oproti jarní distanční výuce, a případné okolnosti, které vás k tomuto posunu vedly.

Vzhledem k tomu, že ze žáků čtvrté třídy se na podzim stali již žáci páté třídy, kteří mají již v rozvrhu výuku informatiky, připravila si paní učitelka třídní posuny v tématickém plánu, pro případ, že by opět nastala distanční výuka. Toto opatření se jí velmi vyplatilo, a proto nástup na distanční vzdělávání již nebyl tak problematický jako v jarní části epidemie. S paní asistentkou si jasně rozdělily role při distanční výuce, které byly vlastně obrácené oproti jarní části. Paní učitelka vedla on-line výuku a paní asistentka připravovala procvičování, testy a kvízy v předem domluvených programech. O žáky s IVP se staraly obě dvě, a to nad rámec domluveného on-line rozvrhu formou on-line doučování.

4.3.6 Paní učitelka Tamara (49 let), asistentka pedagoga Jitka (38 let)

1) Jak je realizována vaše spolupráce učitele a asistenta pedagoga při běžné výuce? Popište prosím běžnou praxi.

Spolupráce paní učitelky s paní asistentkou probíhá běžně tak, že asistentka pedagoga spolupracuje společně s paní učitelkou třídní se čtyřmi žáky s podpůrným opatřením v této třídě. Paní učitelka vždy po vysvětlení daného tématu a všeobecném úvodu do problematiky zadá práci a paní asistentka jí pomáhá s realizací úkolu v celé třídě. Dohled nad těmito čtyřmi žáky si téměř vždy přebírá paní učitelka a paní asistentka se většinu času věnuje zbytku třídy. Závěrečné hodnocení potom sdělují žákům obě dvě a snaží se zábavnou formou vždy zapojit sebehodnocení žáků. Spolupracují spolu již třetím rokem a za tu dobu se z nich staly velké kamarádky.

2) Jak byla realizována vaše spolupráce učitele a asistenta pedagoga při distanční výuce z důvodu koronavirové epidemie na jaře roku 2020? Popište prosím změnu vašich rolí oproti běžné výuce a také důvody, které k této změně vedly.

Vzhledem k tomu, že paní učitelka a paní asistentka pracují ve výběrové škole a všichni jejich žáci mají notebooky nebo školní tablety, tak u nich výuka probíhala již od prvního dne dle běžného denního rozvrhu. U video výuky byla vždy přítomna paní asistentka a do výuky sice vůbec nevstupovala, nicméně byla takovým tichým pozorovatelem a po výuce kontrolovala vypracované úkoly, které paní učitelka při výuce zadala. Tato spolupráce fungovala zcela bez obtíží. Pokud byl nějaký menší problém s pochopením zadání, bylo zcela v kompetenci paní asistentky se s žákem spojit a zadání dovysvětlit popř. zjistit, kde nastal problém. Vzhledem k tomu, že učivo bylo pro toto období záměrně zjednodušeno, tak s realizací zadaných úkolů neměli větší problém ani ti čtyři žáci s podpůrným opatřením.

3) Jak probíhala vaše spolupráce učitele a asistenta pedagoga při návratu pouze části žáku do školních lavic na jaře 2020? Popište prosím procentuálně počet žáků, kteří se vrátili do školních lavic, zda se do školy vrátili žáci s SVP, zda se na základě zavedených hygienických opatření od Ministerstva školství změnila třídní skupina žáků a jak při těchto změnách probíhala vaše spolupráce učitele a asistenta pedagoga.

V druhé fázi výuky, kdy se do výuky část žáků vrátila, došlo ke změně ve výuce, neboť paní učitelka třídní nemohla z rodinných důvodů do školy nastoupit, a tak výuku ve třídě přebrala zcela paní asistentka. Na základě rozhodnutí vlády musela být tato třída navíc rozdělena a dva žáci byli přesunuti do jiné výukové skupiny. Do školy nenastoupili pouze dva žáci. Tito žáci, z nich jeden byl s podpůrným opatřením, pokračovali ve videovýuce dle upraveného rozvrhu, kterou vedla paní učitelka třídní z domova.

4) Jak se posunula vaše spolupráce učitele a asistenta pedagoga při distanční výuce konané z důvodu druhé vlny koronavirové epidemie na podzim roku 2020? Popište prosím váš pohled na posun vaší spolupráce v této druhé vlně epidemie, oproti jarní distanční výuce, a případné okolnosti, které vás k tomuto posunu vedly.

Na této škole se pravidelně střídají třídní učitelé na prvním stupni tak, že učí vždy 1. – 5. třídu. Na podzim přebrala paní učitelka novou první třídu, a to navíc bez nároku na asistenta. I přes to, že každý žák je od nás běžně vybaven svým osobním notebookem, tak rozdíl v počítačových zdatnostech žáka první třídy a žáka páté třídy je velmi markantní. Navíc druhá vlna epidemie přišla opravdu velmi brzy a učitelé se tak nestihli naučit vše potřebné pro distanční výuku. V prvních čtrnácti dnech byli proto velmi závislí na pomoci od rodičů.

Dle slov paní učitelky jsou již nyní schopni všichni ze třídy pracovat dle nastaveného on-line rozvrhu. Paní učitelce osobně velmi chybí podpora od paní asistentky, protože veškeré mezery v učivu u vybraných žáků musí řešit sama, v nadstavbových hodinách, formou doučování. U takto malých žáků je totiž ve třídě obrovský rozdíl s koncentrací na probíranou látku při videovýuce.

4.3.7 Paní asistentka Eva (42 let)

1) Jak je realizována vaše spolupráce učitele a asistenta pedagoga při běžné výuce? Popište prosím běžnou praxi.

Jako asistentka v 6.třídě běžně jedná paní asistentka s konkrétnímu učiteli jednotlivých předmětů. Od paní učitelky třídní má k dispozici závěry z ped.psych.poradny a pravidelně na základě vytvořeného individuálního výukového plánu konzultuje jednou měsíčně se školní poradkyní, jak postupovat při podpoře daného žáka. Při výuce hlavních předmětů sedí v lavici s žákem a pomáhá běžně po celou dobu výuky. Pouze v případech, kdy si paní učitelka sama kontroluje žákovu práci, tak přebírá kontrolu nad prací zbytku třídy.

2) Jak byla realizována vaše spolupráce učitele a asistenta pedagoga při distanční výuce z důvodu koronavirové epidemie na jaře roku 2020? Popište prosím změnu vašich rolí oproti běžné výuce a také důvody, které k této změně vedly.

Během první fáze se běžně účastnila všech videohodin dle připraveného rozvrhu. Když kolegyně nevysílaly on-line, tak spíše fungovala jako jejich administrativní pomocnice a pomáhala jim téměř s čímkoliv (od kopírování, odevzdávání úkolů, kontrolu a opravování zadaných prací, atd.).

3) Jak probíhala vaše spolupráce učitele a asistenta pedagoga při návratu pouze části žáku do školních lavic na jaře 2020? Popište prosím procentuálně počet žáků, kteří se vrátili do školních lavic, zda se do školy vrátili žáci s SVP, zda se na základě zavedených hygienických opatření od Ministerstva školství změnila třídní skupina žáků a jak při těchto změnách probíhala vaše spolupráce učitele a asistenta pedagoga.

Když se vrátil první stupeň do škol, byla po vzájemné konzultaci s vedením požádána o výpomoc v družině prvního stupně, a tak byla na tuto dobu zbavena funkce asistentky. Jinak by z důvodu nařízení vlády nebylo možné školní družinu pro děti otevřít, protože na škole měli velké personální problémy.

4) Jak se posunula vaše spolupráce učitele a asistenta pedagoga při distanční výuce konané z důvodu druhé vlny koronavirové epidemie na podzim roku 2020? Popište prosím váš pohled na posun vaší spolupráce v této druhé vlně epidemie, oproti jarní distanční výuce, a případné okolnosti, které vás k tomuto posunu vedly.

Od září se společně se žákem přesunula jako asistentka do sedmé třídy. Nadále pracujeme podle sestaveného individuálního plánu. Žáci jsou na druhém stupni při on-line výuce zcela samostatní, a tak se po domluvě s vedením přesunula jako podpora při tvorbě on-line výuky na prvním stupni. Zde pomáhala dvěma paním učitelkám, které mojí on-line pomoc s přípravou výuky velmi ocenily. Nyní školu čeká návrat žáků první a druhé třídy do školy, takže je předběžně domluvena s vedením, že ji opět čeká role družinářky, protože mají zatím hodně učitelů v karanténě.

4.3.8 Paní učitelka Nad'a (45 let), paní asistentka Simona (48 let)

1) Jak je realizována vaše spolupráce učitele a asistenta pedagoga při běžné výuce? Popište prosím běžnou praxi.

V této dvojici spolu takto fungují druhým rokem. Jejich spolupráce probíhá tak, že se vždy odpoledne sejdou a domlouvají se na tom, co budou následující den probírat a dělat. Zároveň také společně diskutují a hodnotí, jak vypadalo vyučování tohoto žáka a řeší, jakým stylem postupovat dále. Vzhledem k častým výkyvům nálad žáka, u kterého je asistentka přítomna, jsou nuceni reagovat rychle během hodiny na změnu výuky a často odchází paní asistentka pracovat na chodbu, aby měl žák klid a mohl se lépe soustředit a zároveň tak nestrhával pozornost ostatních žáků třídy. Každé ráno se před vyučováním schází a upřesňují si probíranou látku. Učitelka současně informuje asistentku o možnosti změny probíraného učiva u daného žáka.

2) Jak byla realizována vaše spolupráce učitele a asistenta pedagoga při distanční výuce z důvodu koronavirové epidemie na jaře roku 2020? Popište prosím změnu vašich rolí oproti běžné výuce a také důvody, které k této změně vedly.

Paní učitelka vedla pravidelně online výuku své třídy. Paní asistentka se průběžně připojovala především na třídnické hodiny. Obě spolu zůstávaly v kontaktu a konzultovaly pomůcky a učební materiály pro distanční výuku. Zároveň podporovaly žáka s SVP při plnění distančních úkolů. S touto kooperací byly obě spokojené a vyhovovala jim.

3) Jak probíhala vaše spolupráce učitele a asistenta pedagoga při návratu pouze části žáku do školních lavic na jaře 2020? Popište prosím procentuálně počet žáků, kteří se vrátili do školních lavic, zda se do školy vrátili žáci s SVP, zda se na základě zavedených hygienických opatření od Ministerstva školství změnila třídní skupina žáků a jak při těchto změnách probíhala vaše spolupráce učitele a asistenta pedagoga.

Vzhledem k tomu, že nebyl dostatek zaměstnanců, kteří by se vrátili do školy, musela paní asistentka nastoupit do jiné skupiny žáků, kteří se do škol vrátili, jako učitelka. Jejich spolupráce v tomto období neprobíhala, protože se každá starala o svou vyučovací skupinu. Žák, u kterého paní asistentka primárně je, do školy nenastoupil a byl tak nadále podporován

paní učitelkou při distanční výuce. Paní učitelka si je vědoma, že ji více vyhovovalo spolupracovat s paní asistentkou, která ji v mnohém ulehčovala práci.

4) Jak se posunula vaše spolupráce učitele a asistenta pedagoga při distanční výuce konané z důvodu druhé vlny koronavirové epidemie na podzim roku 2020? Popište prosím váš pohled na posun vaší spolupráce v této druhé vlně epidemie, oproti jarní distanční výuce, a případné okolnosti, které vás k tomuto posunu vedly.

Spolupráce se příliš nelišila od jarní epidemie. Paní asistentka se nadále připojovala do online hodin. Pomáhala paní učitelce s přípravou materiálů zaměřených především na žáka s SVP, kontrolovala vyplněné úkoly žáků z celé třídy. Z důvodu, že škola, ve které obě pracují, byla zvolena jako spádová pro děti záchranářských profesí, nastoupila paní asistentka jako dozor pro tyto děti.

5 Výsledky praktické části a diskuze

Z výsledků uskutečněných rozhovorů vyplynulo, že kooperace mezi učitelem a asistentem pedagoga se v každém případě trochu liší. Většina dotazovaných učitelů si uvědomuje potřebnost asistenta pedagoga ve výuce. Při běžné výuce pracuje většinou asistent pedagoga především se žáky, kteří mají SVP. Řešení dalšího postupu práce s žákem řeší učitelé s asistenty denně.

Aktuálně se potřebnost asistentů pedagoga ukázala v době koronavirové krize, kdy byl (dobrovolný) návrat žáků do výuky na základních školách do značné míry umožněn díky práci pedagogických asistentů. Asistenti pedagoga se během pandemie koronaviru věnovali mimo jiné podpoře online výuky, administrativním záležitostem i fyzické práci ve škole. Na druhou stranu někteří asistenti pedagoga uvedli, že jim škola neposkytovala žádné aktuální informace a nebyla s nimi v kontaktu. Jejich konkrétní zapojení záviselo mimo jiné na tom, jak k online výuce přistupoval pedagog, s nímž kooperují. Někteří z asistentů zajišťovali komunikaci mezi rodinou žáka se SVP a školou. Jejich činnosti zahrnovaly navštěvování rodin, roznášení učebních materiálů pro výuku a následné vyzvedávání úkolů, telefonické kontaktování rodin a rozhovory se žáky i jejich zákonnými zástupci, přípravu materiálů a podkladů pro online výuku apod. (*Co dělají asistenti pedagoga během koronavirové pandemie? Podporu při online výuce, ale i administrativu a fyzické práce ve škole*, 2020).

Předpokládala jsem, že každá spolupráce bude realizována trochu jiným způsobem, to se mi také potvrdilo. Výzkum odhalil, že spolupráce mezi učiteli a asistenty je v každém případě mírně odlišná. Jak zmiňuji v teoretické části, asistent má ve vyučovacím procesu několik činností. Mezi jeho základní aktivity patří individuální a skupinová podpora žáků s SVP při vyučování ve třídě, ale také ve výjimečných případech mimo třídu. Někteří učitelé však zapojují asistenty pedagoga i do práce s celou třídou. Rozdíly ve spolupráci a využití asistenta pedagoga byly velmi znát během distanční výuky. Během první fáze na jaře 2020 nebyl dán žádný jasný popis toho, jaká je náplň práce asistentů v takovéto situaci. Většina dotazovaných popisuje tuto dobu jako velmi náročnou. Někteří asistenti fungovali jako administrativní pracovníci pro školu, jiní se zúčastnili on-line hodin a byli tak oporou pro učitele i žáky. Zároveň vypomáhali s přípravou výukových materiálů nebo opravami domácích úkolů. Učitelé a asistenti zůstávali v kontaktu a vymýšleli, jak co nejlépe

zorganizovat jejich hodiny. Po návratu do škol se z nadpoloviční většiny dotazovaných asistentů stali vyučující nebo vychovatelé příchozích žáků. V těchto případech nebyla tedy kooperace příliš realizována. Druhou vlnu koronavirové epidemie hodnotí učitelé a jejich asistenti jako méně náročnou, jelikož již mají zkušenosti z jarní distanční výuky. Zároveň také dostali pokyny, jak postupovat. Asistenti pokračovali v podpoře žáků i během dálkového vzdělávání, zúčastňovali se online hodin a domlouvali s učiteli jejich realizaci.

Závěr

Tématem diplomové práce byla analýza postavení a činností asistenta pedagoga v primární škole. Co se týče struktury diplomové práce, teoretická část práce byla rozdělena do tří kapitol. V rámci první kapitoly byl analyzován fenomén inkluzivního vzdělávání: nejprve byla popsána východiska inkluze a vymezeny pojmy integrace a inkluze. Dále byla popsána podoba inkluzivního vzdělávání v České republice a postavení primární školy ve struktuře českého vzdělávacího systému. Následně se práce zaměřila na rozlišení pojmů individuální vzdělávací plán a vyrovnávací plán. Nakonec se kapitola zaměřila na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Druhá kapitola se věnovala asistentu pedagoga jako hlavní osobě poskytující pomoc žákům se speciálními vzdělávacími potřebami při vzdělávacím procesu. Nejprve byly rozlišeny pojmy asistent pedagoga, osobní asistent a školní asistent. Následně byly definovány předpoklady pro práci asistenta pedagoga, s rozdělením na kvalifikační a osobnostní předpoklady. Prostor byl věnován též problematice vzdělávání asistentů pedagoga, rolím a činnostem, kterým se asistent pedagoga věnuje v primární škole a pracovním podmínkám, v nichž svou práci vykonává. Byla analyzována též jeho pozice v rámci inkluzivního vzdělávání. Třetí kapitola teoretické části se zaměřila na kooperaci asistenta pedagoga a učitele na základní škole: byly prozkoumány předpoklady efektivní spolupráce pedagoga a asistenta pedagoga na základní škole, přínosy i možná rizika této spolupráce.

V praktické části jsem provedla kvalitativní výzkum s využitím metody polostrukturovaného rozhovoru s učiteli a asistenty pedagoga. Rozhovory byly rozděleny do 4 oblastí, ze kterých vyšlo najevo porovnání kooperace během běžné a distanční výuky. Z rozhovorů vyplynulo, že na jarní fázi distanční výuky nebyli učitelé ani asistenti pedagoga příliš připraveni. Problémy nastaly v neznalosti ICT techniky, ale také v tom, že nebyly jasné dané pokyny o fungování. Situace, která nastala, byla pro všechny nová. Asistenti byli často využíváni jako pomocné síly. Jejich náplň práce se oproti běžnému chodu školy změnila. Někteří z nich fungovali jako administrativní pracovníci, co pomáhali téměř s čímkoliv, jiní se připojovali do online hodin a fungovali jako podpora žáků. Učitelé, kteří měli možnost spolupracovat i během distanční výuky s jejich asistenty si kooperaci chválí. Při návratu žáků do škol na jaře 2020 se někteří učitelé nevrátili do škol, protože patřili do rizikových

skupin. Asistenti přebírali jejich pracovní náplň a vyučovali žáky, kteří se vrátili do lavic. Kooperace v tomto období příliš nefungovala, jelikož se každý věnoval své přidělené skupině. Na podzimní fázi vidí učitelé i asistenti velký posun v jejich spolupráci. Jelikož již byly vydané pokyny pro distanční vzdělávání, bylo pro všechny jednodušší se v této situaci orientovat. Učitelé zapojovali do online hodin i asistenty, kteří jim byli nápomocní při přípravě výukových materiálů nebo opravování. Předem si rozdělili role a domluvili se na následné spolupráci.

Učitelé považují kooperaci s asistenty pedagoga za velice přínosnou. I přes to, že při jarní epidemii nebyly jasně vymezeny pokyny pro fungování asistentů, většina z nich si sama poradila a snažila se efektivně vypomáhat s chodem distančního vzdělávání. Na podzimní epidemii se cítili být lépe připraveni a naplno spolupracovali na přípravách online hodin a společné podpoře žáků, ale také jejich zákonných zástupců v této nelehké době.

Po provedení analýzy všech získaných rozhovorů si uvědomují, že fungující spolupráce učitele a asistenta pedagoga je velice přínosná pro žáky celé třídy. Učitel tak získává prostor pro efektivnější vedení vyučovacích hodin ve škole, ale také online hodin. Z tohoto důvodu si myslím, že asistenti jsou důležitou součástí vzdělávacího procesu a vhodná spolupráce s nimi může učitelům velmi usnadnit práci a žákům jejich školní docházku a zapojení do výuky.

Výsledky výzkumu by mohly být přínosem pro učitele a asistenty v případě, že by byli nuceni opět přejít na distanční výuku.

Seznam použitých informačních zdrojů

Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018, nedatováno. [cit. 1.7.2020].

Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf

Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019-2020. Praha: MŠMT, 2019.

ANDERLIK, Lore. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ, Barbora BOČKOVÁ, et al. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue*. 2., upravené vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8140-6.

BRZYBOHATÁ, Anna, 2020. *S asistenty pedagoga dokážeme školy otevřít, jinak ne, říká ředitel Jirásko* [online]. 26.4.2020 [cit. 28.6.2020]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/koronavirus-rozhovor-jaroslav-jirasko-otevreni-skol-restricke-povoleni.A200422_172930_domaci_brzy

CARROLL, Joy and Genea N. ALEXANDER, 2016. *The Teachers' Standards in Primary Schools: Understanding and Evidencing Effective Practice*. London: SAGE Publications. ISBN 978-1-4739-0695-2.

Co dělají asistenti pedagoga během koronavirové pandemie? Podporu při online výuce, ale i administrativu a fyzické práce ve škole, 2020 [online]. 14.5.2020 [cit. 29.6.2020]. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/cz/aktuality/co-delaji-asistenti-pedagoga-behem-koronavirove-pandemie-podporu-pri-online-vyuce-ale-i-administrativu-a-fyzicke-prace-ve-skole.a-6741.html>

Co je inkluze ve škole? [online]. [cit. 17.6.2020]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/apivb/co-je-inkluzi>

FIALOVÁ, Ilona, Simona HALVOVÁ a Jan VIKTORIN, 2018. *Asistent pedagoga v kontextu inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole v České republice. Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*, Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, roč. 7, č. 2, s. 81-95. ISSN 2585-7363.

HORÁČKOVÁ, Ilona, 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga. Spolupráce s učitelem*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4656-1.

JANKOVÁ, Jana a kol., 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4686-8. S. 14.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, TANNENBERGEROVÁ, Monika, KUSÁ, Olga a Jiří HAVEL, 2015. *Inkluze v teorii a praxi*. Masarykova univerzita: Pedagogická fakulta.

KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5264-8.

Kurz asistent pedagoga, 2020 [online]. [cit. 4.7.2020]. Dostupné z: <https://www.oapraha.cz/kurz-asistent-pedagoga>

Kvalifikační předpoklady, 2013 [online]. [cit. 17.6.2020]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/kvalifikacni-predpoklady>

LOHMANN, Marla J. a Kathleen A. HOGAN, 2012. Collaborating with classroom assistants: Making it work for you. In: *Texas Child Care Quarterly*, 36:3.

Mapování využívání asistentů pedagoga a školních asistentů v MŠ a ZŠ. Závěrečná zpráva, 2017. Praha: Nová škola o.p.s.

Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, 2020 [online]. [cit. 12.10.2020]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/metodika-pro-distancni-vzdelavani>

MICHALÍK, Jan, BASLEROVÁ, Pavlína a Lenka FELCMANOVÁ, 2015. *Katalog podpůrných opatření: obecná část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4654-7.

MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika a kol., 2015. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4769-8.

MRÁZKOVÁ, Jana, KUCHARSKÁ, Anna a kol., 2014. *Spolupráce školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-7481-032-9.

NĚMEC, Zbyněk, 2016. *Společné přípravy a konzultace jako klíč k úspěšné spolupráci asistenta s učitelem*. Praha: Nová škola, o.p.s. ISBN 978-80-905807-3-2.

NĚMEC, Zbyněk. *Jak změnila čerstvá novela vyhlášky profesi asistentů pedagoga? Jednoznačně k horšímu* [online]. [cit. 20.6.2020]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/jak-zmenila-cerstva-novela-vyhlaskey-profesi-asistentu-pedagoga-jednoznacne-k-horsimu>

Ochrana zdraví a provoz základních škol v období do konce školního roku 2019/2020, 2020 [online]. [cit. 10.10.2020]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/52773_1_1/

Organizace a struktura vzdělávacího systému, 2019 [online]. 5.12.2019 [cit. 21.6.2020]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-21_cs

SHARMA, Umesh a Spencer J. SALEND, 2016. Teaching Assistants in Inclusive Classrooms: A Systematic Analysis of the International Research. In: *Australian Journal of Teacher Education*, 41:8, 117-134. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n8.7>

SKUTIL, Martin, 2011. *Základy pedagogicko – psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 978-80-7367-778-7

SKUTIL, Martin, 2011. *Základy pedagogicko – psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 978-80-7367-778-7
Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě: Česká republika, 2009 [online]. [cit. 15.6.2020]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/Eu_CZ_2010/educz_0910.pdf

TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.

TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.
[TEPLÁ, Marta, 2015. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer. ISBN 978-808-7963-159.](#)

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ, 2011. *Pedagogika pro učitele – 2. rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9. S. 115

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

Vyrovňovací plán [online]. [cit. 2.7.2020]. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/vyrovnavaci_plan.pdf

WEBSTER, Rob a Anke DE BOER, 2019. Teaching assistants: their role in the inclusion, education and achievement of pupils with special educational needs. In: *European Journal of Special Needs Education*, 4:3, 404-407, DOI: 10.1080/08856257.2019.1615746

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nedatováno [online]. [cit. 15.6.2020]. Dostupné z: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjMqbAj4nqAhWQQhUIHRG6DPAQFjABegQIChAD&url=http%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Ffile%2F44243_1_1%2F&usg=AOvVaw24PSfhdzYConY-gv6PfUZw

Zákon č. 349/2020 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Seznam zkratek

ICT – informační a komunikační technologie

IVP – Individuální vzdělávací plán

SVP – speciální vzdělávací potřeby